

Fernanda Bela do Vale Coutinho Delindro

2º Ciclo de Estudos em Mestrado em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e  
Supervisão Pedagógica em Línguas

**O professor de Português em formação inicial e a interação com os alunos:  
o questionário pedagógico**

2013

Orientadora: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Classificação: Ciclo de Estudos:

Dissertação/Relatório/Projeto/IPP:

## Resumo

A questão a que este estudo pretende dar resposta - *A interação verbal em sala de aula é uma das bases para a aprendizagem e construção de conhecimento?*- decorre do nosso contexto de supervisão pedagógica numa Escola Secundária, enquanto orientadora de estágio de Português, ligada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto desde o ano letivo de 2001/02.

Os dados obtidos resultam da análise do conteúdo dos registos escritos de observação de aulas de uma professora em formação inicial, com uma amostra de cinco aulas. Depois da leitura destes documentos, destacamos as perguntas por ela formuladas aos alunos, com o objetivo de i) verificar se as perguntas são uma das ferramentas mais utilizadas em sala de aula para a aprendizagem da língua materna; ii) constatar com que regularidade são dirigidas questões aos alunos, em contexto de sala de aula, iii) analisar a tipologia das perguntas, o seu objetivo ou função; iv) compreender se o docente em formação inicial usa mais perguntas de gestão de aula ou de construção de conhecimento; v) comprovar se é frequente a planificação das questões e a sua adaptação ao contexto de sala de aula; vi) comprovar se o professor sabe qual a finalidade de cada pergunta que formula.

Temos consciência da fragilidade deste estudo, uma vez que se centra exclusivamente na prática letiva de uma única docente, mas acreditamos que poderá constituir um grande contributo para a nossa prática de supervisão pedagógica. A tarefa de orientadora de estágio coloca-nos vários desafios, entre os quais destacamos o de proporcionar ao estagiário a aprendizagem de competências pedagógicas, no seu primeiro ano de prática letiva, nomeadamente a nível da construção de perguntas em contexto de sala de aula, pedagogicamente interessantes.

Acreditamos que, no âmbito da observação de aulas interpares, esta prática deve também ser institucionalizada como um processo colaborativo, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor e à melhoria do ensino e das aprendizagens.

Palavras-chave: *aprendizagem, contexto pedagógico, interação discursiva, participação ativa, questionário pedagógico, desenvolvimento profissional.*

## **Abstract**

The question this thesis intends to answer – *Is the verbal interaction within the classroom one of the basis for learning and knowledge construction?* - comes from our context of pedagogical supervision, in a Secondary School, while Portuguese internships supervisor connected with *Faculdade de Letras da Universidade do Porto* from the school year 2001/02.

The data used comes from the analysis of the written records contents of the observation of classes of an initial formation teacher, with a sample of five classes. After reading these documents, we highlight the questions she made to the students with the objectives of i) verify if questions are one of the most used tools within the classroom to learn native language; ii) observe how often questions are made to students in the classroom; iii) analyse the type of questions, its objective or function; iv) understand if the teacher in initial formation uses more questions of class management rather than knowledge construction; v) prove if it is usual the planning of the questions and its adaption to the context of classroom; iv) prove if the teacher knows the goal of each question she/he makes.

We are aware of this study's weakness, once it is focused exclusively on the teaching practice of an only teacher, but we believe it can be an enormous contribution to our practice of pedagogical supervision. The task of internship supervisor brings us several challenges, including giving the trainee the learning of pedagogical competencies, within her/his first year of teaching practice, namely the construction of questions within the classroom with pedagogical interest.

We believe that, in the observation of classes between peers, this practice should be institutionalized as a collaborative process, in order to the teacher's personal and professional development and the improvement of teaching and learning.

**Keywords:** *learning, pedagogical context, discursive interaction, active participation, pedagogical questionnaire, professional development.*

## **Dedicatória**

Ao Fernando, que há muito tempo lançou a semente,  
e aos meus filhos, Ana e Pedro, por fazerem parte da minha vida.

## **Agradecimentos**

Chegar ao fim!...

O caminho longo, mais longo do que se esperaria, foi percorrido com sobressaltos, desalentos, vontade de desistir, mas as palavras de incentivo de todos os que creem na minha capacidade de trabalho serviram para me fazer acreditar que era possível.

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pessoa que muito estimo pelas suas qualidades pessoais, em particular a amabilidade e a simpatia, mas também a disponibilidade. A nível científico, destaco o seu saber, os comentários, o questionamento, as sugestões que me orientaram na concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Olívia Figueiredo e à Professora Doutora Rosa Bizarro, pela confiança, incentivo e partilha de saberes.

A todos os outros Professores do *Mestrado em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas*.

Aos colegas com quem partilhei ideias, saberes, experiências durante o primeiro ano do Mestrado.

A todos os estagiários e estagiárias com quem trabalhei porque contribuíram para que pudesse desenvolver este projeto.

Aos meus alunos, um dos motores deste trabalho.

A todos os que, ao longo dos anos, me ensinaram muito do que hoje sei.

A todos os meus amigos, que me reconhecem valor humano.

À minha família, em particular aos meus pais, a quem muito devo e que estão sempre comigo.

## Índice geral

|  |    |
|--|----|
| Resumo .....   | 1  |
| Abstract .....   | 2  |
| Dedicatória .....  | 3  |
| Agradecimentos .....   | 4  |
| Índice geral.....  | 5  |
| Índice de anexos .....   | 7  |
| Abreviaturas utilizadas .....                                  | 8  |
| I – Introdução .....   | 9  |
| II – Enquadramento teórico.....                                | 12 |
| 1. A comunicação em sala de aula.....                          | 13 |
| 2. Relevância da interação verbal em contexto pedagógico ..... | 15 |
| 3. As “conversas” da sala de aula .....                        | 18 |
| III – Investigação.....  | 23 |
| 1. A Formação Inicial e a observação de aulas.....             | 24 |
| 2. A investigação-ação colaborativa.....                       | 28 |
| 3. Apresentação do Estudo .....                                | 32 |
| 4. A Escola e o Meio .....                                     | 33 |
| 5. Metodologia .....   | 36 |
| 6. Apresentação da professora.....                             | 37 |
| 7. Descrição e análise do <i>corpus</i> textual .....          | 40 |
| 7.1. Análise da aula A.....                                    | 41 |
| 7.2. Análise da aula B.....                                    | 46 |

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| 7.3. Análise da aula C.....          | 49 |
| 7.4. Análise da aula D.....          | 53 |
| 7.5. Análise da aula E.....          | 56 |
| 7.6. Considerações.....              | 60 |
| IV – Considerações finais .....      | 63 |
| V – Referências Bibliográficas ..... | 67 |
| Anexos.....                          | 71 |

## **Índice de Anexos**

|  |    |
|--|----|
| Anexo 1 – Texto de carácter autobiográfico: a carta.....                       | 72 |
| Anexo 2 – Formas de tratamento.....  | 73 |
| Anexo 3 – Texto de carácter autobiográfico: a carta .....                      | 74 |
| Anexo 4 – Princípio de cortesia.....   | 75 |
| Anexo 5 – Ficha informativa: máximas conversacionais.....                      | 76 |
| Anexo 6 – Ficha formativa: máximas conversacionais .....                       | 77 |
| Anexo 7 – Texto de carácter autobiográfico: memórias.....                      | 79 |
| Anexo 8 – Imagem: Hervé Morin.....   | 80 |
| Anexo 9 – Artigo científico.....   | 81 |
| Anexo 10 – Ficha de trabalho: o verbo.....                                     | 82 |
| Anexo 11 – Atividades de pré-leitura.....                                      | 84 |
| Anexo 12 – Texto narrativo e descritivo: o conto “Os vizinhos”, Mia Couto..... | 85 |
| Anexo 13 – Questionário sobre o conto “Os vizinhos”, Mia Couto.....            | 86 |
| Anexo 14 – Ficha de trabalho: pronomes pessoais átonos.....                    | 87 |



## **Abreviaturas utilizadas**

A = Aluno

A<sup>1</sup>, A<sup>2</sup>... = Aluno identificado

AA = Alguns alunos

AAA = Todos os alunos

CPCJ = Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

ESRT = Escola Secundária de Rio Tinto

FLUP = Faculdade de Letras da Universidade do Porto

NUT = Nomenclatura Unidade Territorial para Fins Estatísticos

P = Professora

PORI = Planos Operacionais de Respostas Integradas

PTT = Plano de Trabalho de Turma

*«Num ensino dialógico, na 2ª pessoa, e por maioria de razão na aprendizagem de línguas, a interacção verbal é fundamental como campo de observação e experimentação da língua e como factor de conceptualização do que é saber e aprender uma língua.[...] Produzida por pessoas (professores e alunos) na realização de tarefas formativas revela o percurso de aprendizagem dos alunos nas dimensões cognitiva, afectiva, volitiva, e as estratégias postas em acção pelos professores para atingirem os objectivos formativos que se propõem.»*

(Cardoso: 2009)

## **I- Introdução**

A linguagem e a comunicação encerram sempre uma natureza social, ativa, funcional e interativa e juntas preconizam, do ponto de vista educativo, a competência comunicativa dos alunos. Nesta perspetiva, o ato comunicativo, em sala de aula, deverá ser entendido como um processo de cooperação em que se interpretam as intenções do professor e as dos alunos.

A interação discursiva em contexto pedagógico terá de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes, preconizada pelo currículo nacional de Português. É esta questão que podemos ler na Introdução do Programa de Português do Ensino Secundário:

*«Assim, a aula de língua materna deve [...] incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.»*  
(Coelho, 2002: 2).

Mas, este fim atribuído à aula de língua materna terá de ser sempre articulado com o programa disciplinar e com todos os normativos, concretos e pouco flexíveis, e com as práticas didáticas, entre outros aspetos. O professor toma decisões quanto à organização e à estrutura das unidades didáticas e privilegia, muitas vezes, o recurso ao questionário como forma de atingir os objetivos que se propôs atingir em determinado momento.

Para um conhecimento mais aprofundado do processo de ensino/aprendizagem, a macroanálise do discurso de aula permite procurar respostas para perguntas como “Quais as relações entre a linguagem e a aprendizagem?”, “Como se estruturam os diferentes momentos da aula?”, “Como se recontextualiza, na aula, o discurso pedagógico?”. No âmbito da microanálise, as perguntas podem ser “Que procedimentos viabilizam a introdução de novos temas na interação da sala de aula?”, “Como se atualiza o discurso anterior?”, “Como e quando se mobilizam conhecimentos prévios dos alunos?”, “Que tipo de conhecimentos?”.

Assim, em função do exposto e para dar resposta a uma pergunta - A interação verbal em sala de aula é uma das bases para a aprendizagem e construção de conhecimento?- foi realizada a investigação que se reporta neste trabalho, tendo como objetivo geral a identificação e a análise, a partir de registos escritos de observação de aulas de uma professora em formação inicial, das perguntas por ela formuladas aos alunos e como objetivos específicos i) verificar se as perguntas são uma das ferramentas mais utilizadas em sala de aula para a aprendizagem da língua materna; ii) constatar com que regularidade são dirigidas questões aos alunos, em contexto de sala de aula, iii) analisar a tipologia das perguntas, o seu objetivo ou função; iv) compreender se o docente em formação inicial usa mais perguntas de gestão de aula ou de construção de conhecimento; v) comprovar se é frequente a planificação das questões e a sua adaptação ao contexto de sala de aula; vi) comprovar se o professor sabe qual a finalidade de cada pergunta que formula.

Foi possível concretizar este estudo, uma vez que a autora deste trabalho é professora do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário desde 1983 e tem também exercido a função de orientadora de estágio pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) desde o ano letivo 2001/20002. Motivada por esta última função, frequentou com aproveitamento, na FLUP, o Curso de Especialização Pós-Licenciatura em *Supervisão*

*Pedagógica e Formação de Formadores*, na área de formação especializada em Desenvolvimento Curricular para Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de abril a dezembro de 2002. Posteriormente, incentivada pela responsável dos Estágios Pedagógicos da FLUP, Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, inscreveu-se no “Mestrado de Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas”.

O contacto direto com muitos professores estagiários, ao longo de vários anos, tem permitido o desenvolvimento de um trabalho muito gratificante e enriquecedor, tanto a nível profissional como pessoal. Daqui surgiu a ideia de rentabilizar de forma refletida os vários registos escritos de notas de observação das aulas dos estagiários, guardados, porventura, com algum intuito até então nunca equacionado.

Assim, o estudo realizado, centrado num conjunto das regências de aulas duma estagiária, ao longo dum ano letivo, permite alguma unidade, mas evidentemente poderá revelar-se redutor no que diz respeito à generalização das conclusões. No entanto, de forma muito clara e transparente, a opinião baseada na nossa já longa experiência em orientação de estágio permite confirmar que os estagiários seguem modelos de aulas muito semelhantes quanto à tipologia de questionário pedagógico, o objeto primordial do nosso estudo.

A interação do professor em formação inicial com os alunos, através do questionário pedagógico, afigura-se-nos uma metodologia muito recorrente em diversos momentos de uma aula de língua materna.

Este trabalho é constituído por uma introdução, um capítulo de enquadramento teórico (capítulo I), um capítulo sobre a investigação referente a um estudo de caso, que contempla a apresentação do estudo, a descrição do corpus, a metodologia utilizada, a análise do *corpus* e a interpretação de resultados (capítulo II), e ainda considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

## **II - Enquadramento teórico**

## *1. A comunicação em sala de aula*

Na atualidade, é inegável a importância atribuída à comunicação entre as pessoas, quer num ambiente físico, quer num ambiente virtual, com implicações a nível pessoal, social e profissional. É, portanto, inevitável o recurso à comunicação em qualquer atividade humana, de que os acontecimentos pedagógicos não constituem exceção. Neste último contexto, a comunicação pode dar respostas a realidades novas, diversas, permanentemente em mudança, no domínio da educação, particularmente no do ensino da língua materna, em que esta é simultaneamente meio e objeto de interação, sem a qual não haveria nem ensino nem aprendizagem.

A interação comunicativa e linguística em contexto escolar adota, particularmente nos níveis mais elementares (1º ciclo), estratégias utilizadas no contexto familiar. Os motivos que justificam o recurso a esta fonte são diversos: por um lado, os contextos familiar e escolar constituem grande parte do contexto social em que a criança convive, aprende e adquire cultura; por outro, a escola assume um papel fulcral na aquisição e desenvolvimento da linguagem, em diferentes áreas e durante vários anos de escolaridade.

A interação verbal em sala de aula é parte integrante do desenvolvimento das atividades de língua oral, mas ao mesmo tempo é um espaço de aquisição da própria língua uma vez que obriga a um uso funcional em situações de comunicação e de aprendizagem. Cabe ao professor, nos seus múltiplos papéis, recorrer a usos diversos da língua e refletir sobre eles em contexto de aula, permitindo a tomada de consciência das maneiras diversas de usar a língua. De facto, quanto mais rico e variado for o *input* linguístico, melhores serão as aprendizagens dos alunos e mais consciente será a adequação do uso da língua a contextos e interlocutores diversos. A aula assume-se como o espaço privilegiado da reflexão metalinguística, sistemática e planificada que ajuda os alunos a descobrir os aspetos gramaticais, discursivos, sociolinguísticos e estratégicos da competência comunicativa.

Na estrutura pedagógica da escola, a sala de aula é o local privilegiado de interação verbal, onde o individual e o social estão em contínua articulação, não havendo necessidade de negociar o processo interacional, na medida em que os participantes - professor e alunos - se encontram, por imposição institucional, com o objetivo de interagirem, através de trocas que se processam primordialmente de forma oral e que

organizam a comunicação pedagógica segundo rotinas e normas aceites pelos participantes.

As atividades pedagógicas, enquanto processos intencionais com uma atuação comunicativa e educativa, devem ser ajustadas às necessidades educativas dos alunos. Este processo intencional tem de adotar estratégias de intervenção a nível da linguagem que evidenciem a insuficiência do contacto com a língua para uma efetiva aprendizagem, que, contrariamente à opinião generalizada, apenas se atinge através de uma atuação intencional por parte de quem domina a linguagem.

Podem propor-se estratégias interativas utilizadas pelo professor com o objetivo de fomentar a comunicação com os alunos, como sugerem Cano & Rio (1995):

- a distribuição física do espaço sala de aula deve ser feita de acordo com a atividade a realizar para favorecer os objetivos a atingir; a disposição dos alunos pode promover a distração ou, ao contrário, facilitar a interação;
- a criação de um clima em que nenhum aluno tema em falar;
- os conteúdos comunicativos favorecem a participação dos alunos pelo que o professor deve estar atento aos temas que mais lhes agradam;
- a criação de rotinas interativas com o intuito de estimular a comunicação, tornando todos os alunos membros ativos do grupo;
- a gestão das intervenções orais por parte do professor, enquanto gestor e organizador das intervenções orais, implica a difícil tarefa de encontrar estratégias que permitam uma participação ordenada e, de forma progressiva, compartilhada, isto é, em que os alunos respeitem a sua vez de falar e de ouvir;
- a promoção de exposições e debates, pois permitem exercitar, de forma muito eficaz, as funções pragmáticas da linguagem.
- a formulação de perguntas abertas que estimulem a reflexão e a reestruturação do pensamento.

Este encontro professor/alunos está condicionado externamente a um Programa disciplinar, a uma Planificação, a um manual escolar, a um Plano de Trabalho de Turma (PTT) que interferem na escolha de um tema/conteúdo para cada aula ou conjunto de aulas, o qual desempenhará a função de principal organizador formal da conversação na sala de aula, em que o professor tem habitualmente o controlo do discurso e solicita a colaboração

do aluno. A importância do discurso na sala de aula advém do facto de, através da linguagem, se concretizarem os principais objetivos da escola – o ensino e a aprendizagem.

## *2. Relevância da interação verbal em contexto pedagógico*

O contexto pedagógico privilegia, como já foi referido, a sala de aula e o uso da língua nesse mesmo contexto como forma de transmitir, adquirir e ampliar conhecimentos.

Numa dinâmica de interação verbal, o discurso utilizado com fim pedagógico pressupõe o reconhecimento da existência de um professor que dispõe de saberes académicos e sociais a transmitir aos alunos que os não possuem, mas que os desejam possuir e, por isso, se envolvem voluntariamente no processo de ensino-aprendizagem.

O discurso da sala de aula, para além de se interrelacionar com outros discursos, deve ter em conta o discurso pedagógico oficial que, teoricamente, configura a interação verbal como um processo complexo que se constrói com base na negociação dos papéis e na negociação dos assuntos. As realizações linguísticas daqui decorrentes são maioritariamente orais e constituem determinado tipo de relações sociais e uma forma única de transmissão/aquisição de saberes. É, portanto, um discurso interativo co-construído pelos intervenientes.

Os estudos sobre interação verbal em contexto pedagógico, enquanto atividade cooperativa, permitem caracterizar a estrutura do discurso em termos hierarquizados e sequenciais, tendo em conta que se constata uma maior frequência da atividade linguística por parte do professor, uma distribuição desigual da palavra e um controlo por parte do professor do tema /assunto.

Kerbrat-Orecchioni (1992) comenta as constatações da pesquisadora Agnes Florin, a partir de observações da interação verbal no meio escolar (Silva: 187):

- a. o professor detém, maioritariamente, a iniciativa de iniciar e fechar a conversação;
- b. o professor não admite, normalmente, alteração do tema estabelecido por ele;
- c. o professor monopoliza a palavra, incentivando pouco a interferência dos alunos;



- d. o professor regula o sistema de comunicação, conservando uma posição central, controlando a conversação.

A aula tem, na verdade, sempre muito de imprevisível, com ocorrências desviantes às rotinas identificadas, mas, enquanto espaço de comunicação pedagógica, deve ser entendida como um lugar com caráter organizado, onde os alunos têm de possuir uma competência interativa a par da competência académica que lhes permita adequar a sua participação ao acontecimento em que estão integrados. No entanto, “*A análise da interação verbal em contextos pedagógicos tem permitido identificar, como componente essencial da competência de interação do aluno, a sua perda de iniciativa face ao professor, [...]*” (Vieira: 1990), o que poderá significar a necessidade de alteração de práticas pedagógicas excessivamente centradas no professor, de modo a conceder aos alunos um papel mais ativo baseado em intervenções não solicitadas, em que façam verdadeiras perguntas, explicitem as causas das suas dificuldades, resolvam problemas, de forma autónoma e colaborativa. Poder-se-á considerar que o grau de autonomia dos alunos, ao nível da gestão da palavra, condiciona a sua implicação no processo de aprendizagem.

O processo de interação verbal em contexto escolar assume-se particularmente estável, não sendo os papéis dos participantes na comunicação pedagógica passíveis de significativa negociação.

Os intervenientes deste processo interativo realizam, em função do contexto em que interatuam e orientados pelo princípio de cooperação de Grice (1975), os seus objetivos comunicativos através de escolhas reveladoras do seu posicionamento na comunicação. Uma das principais escolhas prende-se com a ilocução que permite a descrição das relações dos locutores com o universo de referência, das relações sociais entre os intervenientes, do grau de controlo sobre o desenvolvimento da interação, das intenções dos locutores, dos efeitos provocados nos interlocutores. Assim, por exemplo, a utilização da interrogativa ‘Importas-te de vir ao quadro?’, para realizar uma ordem, funciona como uma imperativa, denotando, contudo, uma escolha atenuada, que pode ter a ver com cortesia linguística e um “*enfraquecimento na hierarquização dos papéis*” (Castro, Sousa e Vieira: 1991).

Baseada na tipologia dos atos ilocutórios de Searle (1976), a análise da interação verbal permite a compreensão dos objetivos e dos efeitos deste processo linguístico-

comunicativo, por isso, um mesmo conteúdo proposicional pode ter realizações linguísticas distintas de acordo com a intenção do ato ilocutório.

O discurso da sala de aula caracteriza-se maioritariamente como uma sequência de pergunta/resposta, na sua realização mais comum de frase interrogativa/frase declarativa. No entanto, é frequente o professor utilizar frases declarativas suspensas (ex: Esta palavra pertence à classe...) que funcionam como verdadeiras perguntas, dado que o aluno tem de as completar, de acordo com os seus conhecimentos.

No âmbito do ensino e da aprendizagem, numa situação de interação professor/alunos não problemática, realizam-se transações do tipo [Abertura-Resposta Fechamento]. É possível encontrar no discurso da aula unidades mínimas constituídas por pares – pergunta do professor/resposta do aluno – ou tríades de enunciados – pergunta do professor/resposta do aluno/avaliação positiva ou negativa do professor (trocas que Kerbrat-Orecchioni: 1992 classifica de tipo «sandwich»). Verifica-se que, normalmente, o professor tem o domínio da palavra porque fala mais do que o grupo/turma e os seus enunciados são mais longos.

A análise da informação negociada na aula deve ser perspectivada de acordo com as competências a desenvolver com as atividades linguísticas.

Deste modo, nas aulas de língua materna muito centradas na leitura, análise e interpretação de textos, a interatividade depende da forma como os alunos são envolvidos em atividades que encontrem referente não só nas informações do próprio texto, mas também nas do repertório dos alunos.

No sentido de desencadear procedimentos capazes de dar resposta aos verdadeiros objetivos da aula de leitura, por exemplo, o professor deve possuir uma conceção clara das metodologias coerentes e compreender o processo de interação verbal, nomeadamente não formular perguntas cujas respostas já são previsíveis porque estas não permitem aos alunos a constituição dos sentidos do texto. Cabe, portanto, ao professor mediar a leitura dos alunos, conduzi-los no sentido da construção dos sentidos do texto a partir de uma herança cultural. O professor pode e deve permitir aos alunos, através dos textos, o confronto com saberes e conhecimentos; é na sala de aula, enquanto espaço de interação verbal, que se constroem socialmente os sentidos.

A organização dos atos interativos exige uma atenção às regras explícitas ou implícitas que regulam a distribuição da palavra e aos momentos em que elas não são

respeitadas. São frequentes, na sala de aula, casos de sobreposição de enunciados ou de intervenção não solicitada cuja gestão requer a explicitação das regras de interação.

A análise da interação verbal em contexto pedagógico permite a compreensão dos aspetos significativos do processo de transmissão/aquisição de conhecimentos ou desenvolvimento de competências.

De acordo com estudos realizados, conclui-se que uma maior participação dos alunos no processo interativo na aula contribui para uma melhor aprendizagem. Castro, Vieira e Sousa consideram que *“quanto mais elevado for o grau de autonomia dos alunos aos níveis da ilocução e da gestão da palavra, mais forte será a sua implicação no processo de aprendizagem”* (1991: 355).

### 3. As “conversas” da sala de aula

A atividade em sala de aula é predominantemente linguística, decorrente do processo de interação entre professor e alunos, fortemente direcionado pelo primeiro. Não obstante, a fala do professor encontra-se condicionada pelas hipóteses que este coloca quanto aos saberes e às capacidades dos seus alunos, bem como pelos objetivos do ensino. É, portanto, previsível que o docente adote um conjunto de estratégias facilitadoras da compreensão do conteúdo das suas mensagens, tais como a simplificação do discurso, através de pausas frequentes, de um léxico neutro ou de uma sintaxe simples, e a reformulação através de repetições ou paráfrases que procurem explicitar as sequências de difícil interpretação. Esta prática de simplificação do seu próprio discurso oral é, no entanto, alvo de discussões e de alguma polémica, por não ser pacificamente aceite por todos os docentes e merecer discussão.

Ser professor implica a prática de atos comunicativos específicos, como explicar, solicitar a intervenção dos alunos, fazer perguntas, ajuizar, avaliar, etc. As descrições da interação ou ação recíproca da sala de aula, apesar de recentes na história da educação, permitem apreciar as maneiras como professores e alunos comunicam em situações autênticas de ensino e aprendizagem. Este estudo direto da linguagem da sala de aula fornece análises dos processos de ensinar e aprender que podem esclarecer o professor

quanto à necessidade de corrigir alguns dos seus comportamentos, nomeadamente linguísticos.

Um dos aspetos a ter em conta é o da linguagem utilizada por um professor de uma área específica, na medida em que essa linguagem pode constituir uma barreira pelo facto de ser especializada e de conter léxico desconhecido para os alunos. Geralmente, os professores têm o cuidado de apresentar e explicitar os termos novos, mas não raras vezes assumem que os alunos já os conhecem de anos anteriores, o que aliás nem sempre se verifica.

É certo que as formas prototípicas do discurso em contexto de sala de aula assentam em trocas verbais que obedecem a uma estrutura fixa: iniciativa do professor, através de uma pergunta, em geral, resposta do aluno e comentário do professor que se traduz, normalmente, por avaliação positiva ou negativa. Esta forma de intercâmbio, como meio de acesso ao conhecimento, visa a participação dos alunos para rever conteúdos já lecionados ou então para provocar, incitar a ação verbal no que diz respeito a novos temas ou assuntos. Trata-se de uma relação interativa assimétrica, na medida em que ao docente cabe o papel de gestor da palavra e ao aluno o papel de verbalizar a resposta esperada pelo professor.

Por um lado, o recurso a esta forma de comunicação pode ter um resultado pouco produtivo para uma verdadeira aprendizagem porque requer pouca elaboração por parte dos alunos. Por outro lado, o seu valor pode ser efetivo, caso o professor privilegie perguntas abertas e dê tempo suficiente ao aluno para elaborar a sua resposta.

A pergunta do professor surge, então, como a forma mais frequente, entre os vários procedimentos característicos das situações pedagógicas, de verificar a compreensão e de obter enunciados concretos. As perguntas podem focar a forma ou o sentido, solicitar informações ou conhecimentos prévios, requerer respostas simples ou complexas, por isso é fundamental que o professor tenha em linha de conta os possíveis fatores determinantes das dificuldades dos alunos na elaboração das suas respostas: falta de conhecimentos, tempo de espera da resposta insuficiente, interpretação errada da pergunta, formulação inadequada da pergunta, falta de preparação da pergunta, inadequação do momento (Capdevilla: 1995).

O questionário pedagógico deve cumprir a função de encontrar respostas capazes de gerar aprendizagem. Para isso, segundo Márquez e al. (2003), citados por Bach,

Colomé, Deseures, Jubany e Santasusana (2012), o docente deve ter consciência da planificação de “boas perguntas” para que as respostas obtidas não contrariem os resultados pretendidos:

- a) perguntas bem construídas – utilizar vocabulário e estruturas adequados à intenção cognitiva. Por exemplo, o aluno deve perceber, de forma clara, se o pedido exige uma definição, uma justificação, um exemplo, ou outra resposta.
- b) perguntas contextualizadas – partir da representação de uma realidade concreta pode permitir ao aluno a ativação do conhecimento de que já dispõe para que a produção de uma resposta não inclua apenas reprodução, mas também reflexão.
- c) perguntas orientadoras – fornecer o número suficiente de pistas contribui para a compreensão exata do pedido do professor e ainda para a apropriação de tais perguntas para a construção da resposta.
- d) perguntas produtivas – as perguntas autênticas, que partem de conhecimentos prévios, requerem a ativação destes últimos aquando da construção da nova resposta

Outro tópico muito importante é, pois, o dos tipos de perguntas feitas pelos professores que Barnes (citado em Stubbs, 1987) distingue em quatro grandes categorias: (1) perguntas concretas (o quê?) que exigem pouca informação ou o nome de qualquer coisa; (2) perguntas racionais (porquê?) que exigem observação, raciocínio fechado com recurso à memória ou um raciocínio mais livre; (3) perguntas abertas que não exigem raciocínio e fornecem informação para introduzir novos conceitos; (4) perguntas sociais que tentam controlar a turma, solicitar a participação dos alunos. Esta classificação parece vaga e pouco precisa, no entanto, segundo Barnes (1969) poderá funcionar como um guia prático para o professor.

Ainley (1988) considera que, de acordo com o critério e o propósito do professor, é possível destacar quatro grandes tipos de perguntas: (i) pseudoperguntas (manter o contacto e o envolvimento dos alunos); (ii) perguntas genuínas (obter uma resposta desconhecida do professor); (iii) perguntas de exame (controlar o conhecimento dos alunos); (iv) perguntas orientadoras (levar a refletir sobre um problema). A autora divide estas últimas perguntas em três subcategorias:

Perguntas estruturadoras (structuring) - sequências de perguntas que permitem mobilizar o conhecimento na posse do aluno de forma a estabelecer novas ligações;

Perguntas abertas (opening-up) - perguntas que sugerem aos alunos novas áreas de exploração, fomentando a investigação na aula: "O que é que pode acontecer se ...?" ou "Porque é que pensa que ...?";

Perguntas de verificação (checking) - perguntas que visam encorajar os alunos a refletir mais sobre uma afirmação, como por exemplo: "Tem a certeza?", "Isto está certo?" ou "Concorda com isto?".

Estas diversas classificações de perguntas, embora sejam diferentes, apresentam zonas de interseção, uma vez que é possível distinguir nas várias categorizações: (i) perguntas que traduzem pedidos genuínos de informação; (ii) perguntas que visam controlar conhecimentos; (iii) perguntas que pretendem que o aluno adquira novos conhecimentos, ou desenvolva determinadas capacidades; (iv) perguntas que não traduzem qualquer solicitação de resposta verbal, correspondendo a pedidos ou ordens veladas do professor aos alunos.

Os benefícios do questionamento, enquanto técnica didática e pedagógica, foram já apontados por alguns investigadores. Assim, de uma forma bastante abrangente, Mata (1990) destaca que, através das perguntas, o professor poderá alcançar objetivos relevantes:

- Obter informação que não possui;
- Provocar indiretamente a realização de ações;
- Orientar os alunos na sistematização da informação relativa a um dado saber;
- Avaliar a quantidade e a qualidade do conhecimento dos alunos.

Por seu lado, Pereira (1991), num estudo que desenvolveu, assinala outras finalidades das perguntas:

- Centrar a atenção dos alunos em aspetos que o professor considera relevantes;
- Provocar efeitos positivos na participação dos alunos (fazê-los falar);
- Promover no aluno uma atitude intelectual menos passiva (fazê-los pensar);
- Minimizar os efeitos da indisciplina.

É comumente aceite por parte dos professores que, em muitos momentos, as questões formuladas aos alunos promovem mais o desenvolvimento da capacidade de reflexão e a aprendizagem do que, por exemplo, a exposição de conteúdos.

O papel da pergunta ao serviço do desenvolvimento de capacidades e de atitudes é também assinalado por Pereira (1991):

*«Com o questionamento, a pergunta passa a ter um lugar privilegiado como técnica de ensino, como fazendo parte dos meios educacionais que permitirão ao professor incrementar a participação do aluno na aula, contribuir para desenvolver capacidades e processos de pensamento ou, simplesmente, atitudes consideradas adequadas» (p. 13).*

Neste sentido, o questionamento pedagógico é uma técnica que permite estimular a participação ativa dos alunos, através da discussão, de forma a contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão que se pretende produtiva, isto é, capaz de conduzir à melhoria da aprendizagem dos discentes e produzir conhecimento. O professor deverá ter, então, a capacidade de encontrar um conjunto de características para as suas perguntas de modo a ser eficaz na concretização dos seus objetivos. Assim, poder-se-á ter em conta algumas indicações que se consideram pertinentes:

- elaborar questões claras;
- propor perguntas diversificadas a nível da sua tipologia;
- seleccionar perguntas de diversos graus de dificuldade para envolver todos os alunos;
- evitar perguntas que contenham a resposta;
- procurar não dar a resposta a uma pergunta;
- conceder um tempo de pausa adequado após a pergunta;
- devolver à turma as perguntas dos alunos;
- questionar os alunos sobre as próprias respostas;
- suscitar a reflexão perante respostas diferentes para a mesma pergunta;
- elaborar perguntas que permitam ter retorno sobre a aprendizagem dos alunos.

É, de facto, inegável que o recurso à pergunta em contexto de sala de aula poderá encerrar em si um conjunto de benefícios para a aprendizagem dos alunos. Este meio de ensino e aprendizagem deverá ser considerado pelo professor como uma forma de atingir diferentes finalidades, nomeadamente o envolvimento dos alunos nas atividades de aula, uma solicitação de participação direta, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a sistematização de saberes, a avaliação do conhecimento dos alunos, entre outras.

### **III- Investigação**



## *1. A Formação Inicial e a observação de aulas*

A experiência profissional na formação inicial de professores, durante os anos letivos de 1997/98 a 2000/2001, como professora supervisora da disciplina de Português, no âmbito da Prática Pedagógica III do Curso de Professores do 2º Ciclo, variante de Português/Inglês, do Instituto Politécnico de Viseu, e posteriormente, a partir do ano letivo de 2001/2002, como professora cooperante da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tem suscitado dúvidas, interrogações, quanto ao papel do supervisor enquanto observador de aulas de professores em formação inicial.

Observar é, antes de mais, interpretar e, como qualquer interpretação é sempre feita à luz das teorias pessoais, a observação reflete necessariamente a subjetividade do sujeito que observa.

Até que ponto a subjetividade do observador determina o que considera ser um bom ou mau professor? Será que dá conta da parcialidade do seu olhar, no modo como interpreta o que vê, e do grau de arbitrariedade na seleção de um ângulo de visão sobre uma realidade, rejeitando muitos outros factos ou visões possíveis? Ou será que, pelo contrário, acredita, ingenuamente, na neutralidade e imparcialidade desse olhar?

Tradicionalmente, no âmbito da supervisão de professores, a observação de aulas está ligada à formação inicial em que supervisor e “supervisando” assumem papéis hierarquicamente distintos. Se é verdade que a observação de aulas surge como área nuclear no modelo da supervisão, é também geradora de medos e inseguranças por parte de supervisores e principalmente por parte dos professores estagiários. No entanto, é necessário mudar hábitos e práticas estabelecidas, romper com convenções e tradições, o que não constitui uma tarefa fácil e imediata, para ir ao encontro de novos desafios. É necessário passar por processos de consciencialização de papéis e de práticas profissionais, percursos de formação, informação e divulgação para abrir caminhos à mudança e à inovação.

O papel do supervisor/observador não deve ser o de dirigir os professores estagiários, mas colaborar com eles, ao longo de um processo de descoberta e de possibilidades que se abrem, num caminho de desenvolvimento pessoal e profissional. Se o percorrermos de forma colaborativa, contribuiremos para desconstruir os sentimentos negativos que lhe estão frequentemente associados e também criaremos um ambiente

favorável para que todos os intervenientes se possam sentir encorajados a correr riscos, explorando novas formas e estratégias. Só através de práticas colaborativas poderemos verdadeiramente falar de comunidades de aprendizagem onde todos são responsáveis e dão contributos válidos na construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia.

As aulas observadas devem ser consideradas como partes integrantes de um percurso pedagógico que se valoriza e que se quer pôr em prática, devem decorrer de um plano global de formação colaborativamente definido e não de decisões pontuais e arbitrárias. Assim, a observação deixa de ser associada a uma avaliação pontual e restrita de um produto (aquela aula, aquelas estratégias e aqueles materiais), para se voltar para um processo que tem um ritmo próprio e é objeto de uma regulação cíclica e contínua. Desta forma, o professor não está confinado aos “resultados” daquela aula em particular, mas a resultados mais amplos e abrangentes que se prendem igualmente com o desenvolvimento da sua autonomia profissional.

Numa abordagem reflexiva da supervisão de professores, a função prioritária da observação é

*“a problematização da relação teoria-prática, perspectivada em ambos os sentidos no contexto de uma postura experimental face à experiência. O supervisor deixa de assumir um papel predominantemente normativo, colaborando com o professor na (re)construção do seu saber pedagógico e na renovação das suas práticas educativas.”* (Vieira, 1993b: 34).

A observação de aulas constitui uma tarefa central da prática supervisiva nos mais diversos modelos e contextos de formação inicial de professores e apresenta reais potencialidades numa renovação paralela de práticas formativas/supervisivas e pedagógicas.

Apesar da existência de perspetivas diversas quanto ao número adequado de fases num determinado ciclo supervisivo, poder-se-á dizer que há três momentos essenciais no desenvolvimento da supervisão: o encontro de pré-observação, a observação e o encontro de pós-observação. O encontro de pré-observação, num clima de colaboração e interajuda, tem como principal objetivo a planificação de aulas (objetivos, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais e avaliação), a antecipação de eventuais problemas e a

identificação de possibilidades de resolução. A observação é o momento de recolha de informação por excelência, por referência às decisões tomadas e aos objetivos traçados no encontro de pré-observação. No encontro de pós-observação discutem-se os dados da observação. É este o momento ideal para que processos de descrição, análise, interpretação, confronto e reconstrução da prática pedagógica tenham lugar. Num sentido de continuidade e sistematicidade da ação supervisiva/pedagógica, é frequente traçarem-se, nestes encontros, novos objetivos e estratégias de ensino/aprendizagem, bem como de observação a desenvolver num ciclo de observação posterior. Por isso, pode ocorrer alguma sobreposição temporal entre este encontro e o de pré-observação seguinte. Objeto de análise e avaliação dos participantes neste encontro deve ser também a eficácia do ciclo de observação desenvolvido. Trata-se, no fundo, de desenvolver uma supervisão reflexiva como forma de promover um ensino reflexivo.

No ciclo de observação, motor de ação, o supervisor deve exercer diversas funções, tais como, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, bem como adotar atitudes, mobilizar saberes e capacidades suscetíveis de fomentar nos professores as mesmas atitudes, saberes e competências num processo contínuo e sistemático de enriquecimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

É numa perspetiva reflexiva e experimental da formação profissional que as potencialidades associadas à observação de aulas se destacam. Vieira (1993a: 83) enumera as seguintes vantagens da observação de aulas:

1. Consciencialização do professor face à (sua) prática pedagógica e às conceções que a determinam;
2. Desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da (sua) prática;
3. Confronto de práticas e conceções alternativas do processo de ensino/aprendizagem;
4. Possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem: diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução (sentido “clínico” da observação);
5. Enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objetivos e necessidades de formação do professor.

Se, por um lado, existe um largo consenso quanto às potencialidades da observação de aulas para o desenvolvimento profissional do professor, desde logo na sua formação

inicial, importa também estar consciente de alguns fatores problemáticos que frequentemente reduzem essas mesmas potencialidades. Vieira (1993a: 83-84) identifica os seguintes:

1. Focalização excessiva no professor;
2. Pessoalização excessiva dos comentários críticos, com efeitos de desencorajamento e desfocalização relativamente aos problemas da prática pedagógica;
3. Descontextualização da observação (sobretudo quando não é antecedida de um encontro prévio ou quando o observador conhece mal o professor e as circunstâncias da observação);
4. Ausência de uma orientação para a observação (indefinição de enfoque e das formas de observação);
5. Passividade do professor observado face aos comentários do observador;
6. Tendência do observador em “impor” o seu ponto de vista;
7. Reações adversas do professor à presença do observador;
8. Reações adversas dos alunos à presença do observador.

Alguns destes problemas ou constrangimentos advêm, sobretudo, da falta de uma formação adequada dos observadores, aliada a questões de subjetividade e a uma cultura de supervisão eminentemente prescritiva e avaliativa que continua a pender sobre a observação de aulas nos mais diversos contextos de formação de professores.

A prática da observação de aulas no contexto de supervisão de professores assume particular importância pelo facto de desenvolver e monitorizar práticas de observação colaborativa, compreender as suas potencialidades e limitações, avaliar o impacto da intervenção supervisiva no desenvolvimento pessoal e profissional dos observadores e dos observados.

É sobretudo na relação de comunicação que os estilos supervisivos se desenvolvem ou que os indicadores de convergência ou divergência se fazem sentir:

*«A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do*

*desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir» (Sá-Chaves, 2000: 127)*

É um olhar aberto, abrangente, em permanente (re)construção, à procura de sentidos e significados que se pretende na supervisão de orientação colaborativa porque privilegia o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação.

## 2. A investigação-ação colaborativa

*«A Didáctica afirma-se actualmente como um espaço científico cuja especificidade se delimita na confluência das duas finalidades que persegue: produzir conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma dada disciplina; intervir no terreno de actuação social sobre o qual se debruça. Assumindo-se assim como um discurso sobre e para o objecto, como uma teoria prática ou uma ciência-acção, a Didáctica institui-se enquanto espaço privilegiado de diálogo entre a investigação, a formação e o ensino, validando-se na qualidade das interacções com os contextos de actuação efectiva sobre os quais se debruça»*

(Araújo e Sá, 2000)

Apesar dos inúmeros avanços realizados, a área da supervisão dos estágios pedagógicos debate-se, ainda hoje, com diversos problemas e dificuldades. Sem dúvida, as lacunas ao nível da comunicação entre teóricos e investigadores, entre supervisores da universidade e supervisores da escola conduzem a inúmeros constrangimentos que dão, frequentemente, lugar à percepção de que a qualidade da supervisão assegurada se encontra aquém da que se julga adequada.

A pouca articulação entre as duas instituições formadoras resume-se às reuniões entre supervisores da universidade e supervisores da escola para discussão de aulas supervisionadas ou às reuniões de avaliação intermédia e final, centradas quase exclusivamente na atividade do estagiário na escola. Esta articulação deverá ser assumida pela universidade, enquanto entidade coformadora e coordenadora dos estágios.

A situação apresentada não está dissociada dos problemas ao nível da própria logística dos estágios, com implicações nas condições em que a supervisão tem lugar. O elevado *ratio* supervisor da universidade/estagiários, o excesso de núcleos de estágio orientados por um mesmo supervisor, a dispersão geográfica dos núcleos de estágio, a dificuldade de conciliação entre o horário das aulas na escola e o das aulas no ensino universitário constam entre alguns dos motivos subjacentes a uma menor “assiduidade” por parte dos supervisores da universidade nas escolas bem como à escassa prática colaborativa entre escolas e universidades.

A colaboração interinstitucional é tanto desejável quanto necessária para a renovação das práticas escolares. Assim, as práticas colaborativas de formação-investigação entre escolas e universidades, enquanto instituições parceiras na formação de professores, através da investigação-ação, são imprescindíveis.

A investigação-ação enquanto investigação da própria prática pressupõe a autorreflexão crítica dos professores com vista à melhoria da ação educativa, pela promoção de uma pedagogia para a autonomia que *“visa munir os alunos de instrumentos que os ajudem a aprender a aprender e a desenvolver progressivamente capacidades de autogestão da aprendizagem, sem precisarem de uma atenção constante do professor”* (Vieira, 2000). Fazer investigação-ação na supervisão implica a renovação das culturas escolares e académicas, na medida em que tem de haver uma reconfiguração das relações entre investigadores e professores, que se juntam num empreendimento comum, onde o objeto e as questões da investigação são definidos pelas duas partes envolvidas, em que a investigação se faz com os professores e não sobre eles e as suas práticas.

Deste modo, ao procurar-se a integração entre a teoria e a prática, ao favorecer o diálogo, ainda pouco frequente, entre o académico e o professor/orientador, a colaboração tem de ser vantajosa para os dois: o universitário tem oportunidade de verificar a aplicabilidade da sua investigação em contextos de ação educativa e o professor obtém apoio na construção e alargamento do conhecimento que conduzirá ao seu desenvolvimento profissional ao encontro de uma prática realmente transformadora.

*«Tornar-se um supervisor-investigador abalou crenças tacitamente aceites e práticas estabelecidas, permitiu o desenvolvimento de uma linguagem profissional mais rigorosa, fez transparecer atitudes e valores*

*relativos ao processo de ensino/aprendizagem/formação, mas, acima de tudo, promoveu o sentido de autocontrolo na determinação do rumo profissional.»*

(Moreira, 2001)

No entanto, o envolvimento do supervisor numa prática de investigação-ação apresenta alguns constrangimentos que poderão conduzir a uma diminuição da sua participação ou mesmo ao abandono do projeto: dificuldades de gestão das inúmeras tarefas profissionais, enquanto professores (ensino, formação, investigação) e supervisores, e de gestão do tempo por causa das tarefas pessoais, diferenças a nível da formação e do grau de experiência dos participantes, necessidade de desenvolver competências investigativas. Há outros constrangimentos que se prendem com as práticas instituídas *“Finalmente, a ausência de um projecto integrado, entre escolas e universidade, restringe o impacto que este programa poderia ter na consolidação de um projecto institucional de formação de professores.”* (Moreira, 2001).

Os supervisores, implicados num processo autoavaliativo de reflexão-ação sobre as suas teorias e práticas supervisivas, poderão desenvolver projetos que implementarão no terreno.

Por um lado, um projeto de investigação-ação contribuirá para o desenvolvimento profissional dos participantes, promoverá a análise e compreensão de teorias e práticas supervisivas, numa visão transformadora para a educação e formação, e possibilitará, através dos projetos colaborativos com os estagiários, a reflexão sobre as práticas supervisivas para reajuste das mesmas, através da articulação teoria-prática e da integração de atividades de investigação com as práticas profissionais.

Podemos tomar como exemplo o depoimento de uma professora, com função de supervisão de estágio integrado da Universidade do Minho, participante num projeto, baseado na investigação-ação, em 1998/99:

*«Esperava, pois, melhorar a minha prática supervisiva, questionando-a e confrontando-a com outras, teorizando mais e melhor a partir delas, documentando-me sobre os pressupostos teóricos que subjazem às práticas supervisivas com que mais me identifico, e queria ter a oportunidade de o*

*fazer num clima descomplexado, desinibido e colaborativo que, estava segura, a formadora haveria de promover.» (Moreira, 2006).*

Por outro lado, para a autora deste artigo, a experiência de investigação-ação assenta num enquadramento ideológico que adota “[...] *um projecto de (auto/co-) formação, onde questões como autonomia, reflexividade, racionalidade, emancipação e justiça se colocam como valores e critérios fulcrais à definição da qualidade da acção.*” (Moreira, 2006). Para que todos os intervenientes beneficiem de uma investigação de tipo colaborativo, “*o importante é compreender que, pela colaboração, se celebra a diferença de potencial e se fortalece a identidade da cada um*” (Moreira, 2006:).

Relativamente a fatores mais inibidores do desenvolvimento deste projeto, em comum com os professores/supervisores, a investigadora refere a difícil gestão do tempo disponível para a realização das inúmeras tarefas (na verdade, os professores estão atualmente “afogados” em tarefas administrativas burocráticas que restringem fortemente a disponibilidade para trabalho de pares) e para a criação de espaços de partilha, construtores de decisões resultantes da intercompreensão.

De salientar também que ainda se constata uma escassa colaboração intra e interinstitucional, condicionadora da expansão de projetos de formação-investigação-ação.

Como ponto forte para a transformação e emancipação profissional, ressaltamos não só a colaboração entre professores-supervisores e investigadores universitários, como também o papel de supervisor-investigador que permitiu um enfoque na relação teoria-prática. A principal finalidade do desenvolvimento de um projeto colaborativo parece ser a melhoria da ação profissional individual e coletiva em contexto concreto.

A formação em supervisão centrada nos contextos da ação educativa, adotando uma prática colaborativa, contribui para a integração entre teoria e prática, formação, investigação, supervisão, ensino, com o fim último de adequar a ação às necessidades educativas e às motivações dos alunos para melhorar a qualidade da educação.

O desenvolvimento desta experiência de supervisão pedagógica assenta em pressupostos de que as teorias e práticas profissionais se ligam de forma recíproca, permite dar relevância às efetivas necessidades dos formandos, implica uma permanente atitude de autoquestionamento, de reflexão crítica, por parte dos intervenientes, conferindo-lhes um



papel pró-ativo no seu desenvolvimento profissional que se traduz em atos de negociação, de auto e correção.

A formação reflexiva visa a transferência de conhecimento adquirido para o contexto da supervisão, no caso da formação de professores, e também para o contexto da sala de aula, conferindo ao professor-supervisor a capacidade de transformar as suas próprias práticas.

### *3. Apresentação do Estudo*

O presente estudo resulta do reconhecimento de que o docente desempenha um papel fulcral na interação verbal em contexto de sala de aula, um espaço onde as diversas formas de participação dos alunos são, normalmente, reguladas por regras fixas impostas pelo professor, o qual assume o papel de orientar pedagogicamente os seus alunos, mas de forma, a nosso ver, excessivamente controladora.

Na aula de Português, entre as inúmeras competências tradicionalmente atribuídas ao professor, surge frequentemente a de fazer perguntas cujas respostas normalmente já conhece, assumindo os alunos uma intervenção reativa. O professor recorre de modo sistemático a questionários orais, essencialmente como forma de aferir os conhecimentos dos alunos, mas também para desenvolver a competência de comunicação oral, quer do ponto de vista da compreensão quer do da produção do oral.

É neste contexto que surge o nosso interesse pela análise do discurso do professor em formação inicial no que diz respeito à sua interação com os alunos, na sala de aula, através dos questionários pedagógicos.

A vertente prática deste estudo assenta em situações concretas, autênticas, em que a interação bilateral tradicionalmente utilizada em sala de aula se alicerça no recurso à pergunta-resposta, assumindo este par uma função didática. A formulação de “boas perguntas” neste contexto constituirá também uma forma de ensinar ou será apenas uma forma eficaz de interação entre professor e alunos?

As questões assumem um papel preponderante numa aula, quer pelo número elevado de ocorrências quer pelas razões por que são utilizadas: os docentes formulam

perguntas para manterem os alunos atentos, para imprimirem um ritmo adequado à aprendizagem do grupo e de cada aluno em particular e, ainda, para medir e avaliar as aprendizagens, de modo a ajustar o seu ensino ao nível da turma. Procura-se analisar se os diversos questionários a que o professor habitualmente recorre o são efetivamente, cumprindo o objetivo de favorecer a construção do conhecimento dos alunos, ou se serão apenas formados por pseudoperguntas que servem para tentar gerir as relações que se produzem na sala de aula.

#### *4. A Escola e o Meio*

Este estudo baseia-se num conjunto de aulas lecionadas por uma professora de língua materna em formação inicial, ao longo de um ano letivo, numa Escola Secundária com 3º Ciclo, da NUT III - Grande Porto.

Esta escola situa-se na freguesia de Rio Tinto que pertence à cidade com o mesmo nome, uma das doze freguesias do concelho de Gondomar.

A cidade de Rio Tinto é, no concelho, a que apresenta maior população absoluta e relativa, revelando uma das maiores taxas de crescimento demográfico, situação que se verifica pelo menos desde 1940.

Segundo os dados estatísticos da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e dos Planos Operacionais de Respostas Integradas (PORI), trabalhados na escola, é a freguesia com mais problemas sociais em termos de violência doméstica, negligência, consumo de substâncias ilícitas e desemprego, conjuntamente com as freguesias de Fânzeres e Baguim do Monte.

Revela-se um espaço com características urbanas de periferia que se quer individualizar, mas não perde a ligação ao grande centro urbano mais próximo – a cidade do Porto. Com efeito, permanece dependente deste centro, porque muitas das funções de 1ª categoria, como sejam hospitais centrais, polos universitários e alguns serviços só existem na cidade do Porto.

A Escola Secundária com 3º Ciclo de Rio Tinto é, desde o ano letivo 2012/13, a escola sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3, composto por: ESRT, Escola

Básica Frei Manuel de Santa Inês, de Baguim, Centro Escolar de Baguim, Escolas Básicas de 1º Ciclo de Seixo e de Vale de Ferreiros, Jardins de Infância de Baguim do Monte, de Baixinho, de Castro e de Entre-Cancelas.

A área de abrangência desta Escola é considerável, uma vez que acolhe alunos das freguesias de Rio Tinto, Baguim do Monte e Fânzeres. Para lá destas freguesias, a Escola recebe também alunos oriundos de outras freguesias do concelho de Gondomar e alguns da cidade do Porto. Muitos dos alunos da parte norte da cidade (Areosa, Brás Oleiro, Forno e outros) frequentam preferencialmente as escolas do Porto e da Maia, por questões relacionadas com a facilidade de transporte e a proximidade das escolas secundárias existentes.

A Escola Secundária de Rio Tinto foi alvo de uma intervenção, no âmbito da “Avaliação Externa das Escolas”, por parte da Inspeção-Geral da Educação, durante os dias 10 e 11 de março de 2008. A equipa de Avaliação Externa reconhece no Relatório que “Os 4 núcleos de estágio de que a escola dispõe, nas disciplinas de **Português**, Espanhol, Ciências, Físico-Química e Educação Física, são uma fonte de inovação e reflexão sobre as aulas.” (Alves, L., Rebelo, A. e Silva, A., (2008: 4 e 8).

Transcreve-se um excerto do referido Relatório que permite ter um conhecimento mais aprofundado sobre a ESRT, na ótica de observadores externos, no que diz respeito à “Prestação do serviço educativo” e à “Valorização e impacto das aprendizagens”:

*«A escola presta à comunidade um serviço de qualidade, garantindo aos seus alunos o prosseguimento de estudos ou a integração no mundo do trabalho e caracteriza-se por um ambiente de humanismo e responsabilidade e por elevados padrões de exigência. Promove as condições necessárias para uma efectiva inclusão escolar através de um acompanhamento mais individualizado tendente à melhoria das aprendizagens e desempenho dos alunos, proporcionando-lhes, frequentemente, oportunidades de aprendizagem, alternativas à sala de aula, com a aplicação dos diferentes dispositivos que criou e desenvolve no apoio educativo. Os planos estratégicos elaborados sectorialmente centram-se na melhoria do desempenho e da qualidade das aprendizagens, na melhoria do trabalho cooperativo e envolvimento dos docentes no desenvolvimento educativo, bem*

*como dos órgãos de direcção e administração da escola, incluindo as estruturas de gestão intermédia. Estes planos contemplam o acompanhamento e a supervisão da prática lectiva em sala de aula, além dos núcleos de Estágio. A escola está fortemente comprometida com a oferta de percursos alternativos ao ensino regular, quer no ensino básico, quer no ensino secundário, para jovens e adultos. Permite aprendizagens diversificadas e significativas de enriquecimento científico, ambiental, cultural, cívico e de educação para a saúde dos seus alunos. Promove actividades que proporcionam aprendizagens aos alunos que ultrapassam os muros da turma/classe, valorizando e promovendo a diversificação das estratégias, a aprendizagem de outros saberes e o desenvolvimento de outras competências indispensáveis à formação dos cidadãos.*

*[...]*

*Os alunos valorizam a qualidade de ensino prestado, o leque de ofertas formativas e educativas da escola, a experiência e o profissionalismo da maioria dos docentes, a proximidade da escola às suas residências, a segurança e o bom relacionamento entre a comunidade escolar. A escola está fortemente comprometida com as aprendizagens escolares e com o impacto destas nas expectativas e interesses dos alunos, das suas famílias e da comunidade envolvente. Neste plano, enquadram-se as apostas na diversificação da oferta educativa e formativa, tornando-as mais ajustadas às exigências de uma população discente muito heterogénea, e na criação de contextos mais propícios ao aproveitamento escolar, dentro e fora da sala de aula. A escola está fortemente empenhada com o acesso ao ensino superior, onde tem acedido um grande número dos seus alunos, mas também com a passagem para a vida activa de outros, através do desenvolvimento de cursos de índole profissionalizante, e ainda com a conclusão da escolaridade básica de todos os seus alunos. Está ainda comprometida com a prevenção e combate do abandono e insucesso escolares, desenvolvendo um conjunto de actividades que extravasam as paredes da formalidade da turma. Estas propiciam aprendizagens escolares, melhoraram a educação escolar dos alunos e são reconhecidas pelos docentes, pelos alunos, pelos pais e pela*

*comunidade. A escola tem investido com sucesso na sua visibilidade e o seu projecto educativo tem impacto na comunidade educativa e envolvente.»*

(Alves, L., Rebelo, A. e Silva, A., (2008: 4 e 8).

## 5. Metodologia

O estudo que agora se apresenta resulta da observação de um conjunto de aulas lecionadas por uma professora de língua materna, estagiária, ao longo de um ano letivo, numa turma de 10º ano.

Coloca-se desde logo a questão da validade externa ou da generalização deste estudo. Como é possível, a partir de um só caso, chegar a conclusões gerais? Qual o interesse dos resultados obtidos?

Na verdade, o caso estudado é único, mas tem muitos aspetos comuns com outros casos que a longa prática de orientação de estágio tem permitido constatar. O grande objetivo prende-se com a própria educação, na medida em que a descrição, a explicação e a avaliação dos dados recolhidos poderão contribuir de forma eficaz para a transformação de práticas mais ou menos comuns.

Efetivamente, um estudo de caso configura uma abordagem metodológica que envolve um estudo detalhado de um “caso”, que pode ser um indivíduo, uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade, cuja finalidade visa preservar e compreender esse “caso” no seu todo e na sua especificidade. Alguns autores, entre os quais Stake (2007), preconizam que o recurso a um estudo de caso se justifica quando se pretende obter respostas a questões de “Como” e “Porquê”.

No contexto de um estudo científico, a questão da fiabilidade não pode deixar de ser colocada se queremos o reconhecimento de que o nosso estudo de caso apresenta pertinência e valor. O conceito de fiabilidade relaciona-se com a possibilidade de reaplicar as conclusões a que se chega (Vieira, 1999), ou seja, com a possibilidade de diversos investigadores poderem chegar a resultados semelhantes sobre o mesmo fenómeno estudado. Num estudo de cariz quantitativo, o requisito da fiabilidade parece facilmente alcançável, mas, num estudo de caso de natureza interpretativa/qualitativa, a garantia de

fiabilidade torna-se mais difícil de alcançar, porque o investigador é o principal e, muitas vezes, único “instrumento” da recolha de dados e do estudo (Vieira, 1999). É lícito que se equacione a questão da falta de objetividade que pode advir das atitudes e das convicções do observador e que poderá interferir na investigação.

O presente estudo centra-se na investigação sobre as práticas de sala de aula, no que diz respeito ao questionário pedagógico, visando descrever, analisar e avaliar determinado fenómeno observado no seu ambiente natural. Poder-se-á dizer que este “caso” diz respeito às ações e sobretudo às interações de um indivíduo. Procedeu-se, então, à recolha de dados, através da observação direta de uma professora, como forma de obtenção de dados que permitam o cruzamento de informação.

A observação é, provavelmente, uma das técnicas mais utilizadas em investigação educacional, porque capta os comportamentos em contexto e no momento em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. No entanto, a validade e credibilidade desta técnica dependem, em grande medida, da precisão das observações, as quais devem ser planeadas, com determinação prévia das suas finalidades. É fundamental o rigor, tendo em conta “para quê”, “o quê” e “como” observar.

Procedeu-se a uma observação de tipo “naturalista”, na ótica de Estrela (1984), na medida em que ocorreu em meio natural, realizando-se uma acumulação de dados, que só muito posteriormente foram organizados e sujeitos a uma análise rigorosa. Aliás, a fase de tratamento de dados apenas decorre da necessidade de levar a cabo este trabalho de investigação que agora se apresenta e consiste na organização sistemática de todo o material recolhido, com o objetivo de aumentar a compreensão sobre o fenómeno em estudo.

## *6. Apresentação da professora*

A professora estagiária cujas aulas permitiram a elaboração deste estudo pertencia a um núcleo de estágio bidisciplinar, Português/Espanhol, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Não tinha experiência de prática letiva e cumpria o ano de prática pedagógica pela primeira vez.

Como vem sendo hábito, solicitou-se à estagiária que escrevesse um texto sobre as suas expectativas relativamente ao estágio. Extraíu-se um excerto que nos parece significativo quanto ao que ela esperava deste período em que ia “dar aulas”:

*«Relativamente ao meu estágio, espero e desejo que seja um período durante o qual possa aumentar os meus conhecimentos e, sobretudo, em que aprenda a metodologia de uma aula.*

*[...]*

*Tenho alguns receios e dúvidas quanto à forma como vou “chegar” aos alunos. Como usar métodos pedagógicos, tendo em conta a diversidade de alunos? Como criar aulas com algum dinamismo, de modo a que os alunos se sintam motivados?»*

Podemos constatar que uma das suas preocupações residia no modo como proporcionar a aprendizagem, ou seja, que processo(s) escolher para organizar a transmissão de saberes. Ora, temos consciência de que o diálogo, a interação professor/aluno é uma das formas mais utilizadas, em sala de aula, pelo que se optou por este estudo sobre o questionamento pedagógico, com vista a uma melhor compreensão do assunto.

As aulas desta professora apresentavam, normalmente, a mesma estrutura:

- 1) Procura de um clima estável, adequado ao início da aula (rotina no cumprimento de um conjunto de regras). Os alunos preparavam o material necessário, enquanto a professora procedia à chamada, verificando as presenças/ausências na aula.
- 2) Registo do sumário da aula anterior, usado para fazer uma breve síntese da mesma, em que os alunos relembavam os assuntos tratados, ora individualmente ora em grupo-turma.
- 3) Depois de “aberta a lição”, dava-se o início da aula propriamente dito.

A professora mostrava acreditar que a aprendizagem dos alunos acontece de uma forma encadeada e sequencial, assente em conhecimentos anteriores. Este forte encadeamento dos assuntos levava-a a recorrer, com alguma frequência, à evocação de saberes relacionados com os que estavam em causa em cada aula. Para tal, servia-se da

formulação de perguntas, procurando assumir-se, neste processo, como um elemento orientador da participação dos alunos na aula.

A prática diz-nos que o questionamento oral é visto, por muitos docentes, como essencial numa aula de língua materna como forma de evitar aulas expositivas, permitir a participação dos alunos, controlar a ativação de conhecimentos adquiridos e proporcionar a aquisição de novos.

Pretende-se apresentar e analisar um *corpus* que corresponde à tipologia de perguntas que essa professora formulava, bem como perceber a função didática das mesmas.

Procedeu-se a uma análise da totalidade das questões formuladas em contexto de sala de aula, durante as várias sessões em que a docente trabalhou conteúdos pertencentes a diversas componentes: leitura e análise/interpretação de textos literários e não literários, funcionamento da língua/gramática, leitura de textos icónicos.

O registo da totalidade das perguntas procurou identificar todas as estruturas linguísticas com intenção interrogativa, desde uma simples interjeição interrogativa a uma verdadeira pergunta, no sentido pedagógico.

Por um lado, partimos do pressuposto de que possam existir muitos aspetos comuns entre o estudo de caso apresentado neste trabalho e a prática de outros professores em formação inicial. Segundo Alberto Sousa, “*O estudo de caso baseia-se na premissa de que um caso poderá apresentar-se como típico de vários outros semelhantes, podendo ser visto como um exemplo de um conjunto de eventos ou grupos de indivíduos*” (Sousa, 2005: 144).

Por outro, temos consciência da fragilidade deste estudo, uma vez que se centra exclusivamente na prática letiva de uma única docente, o que condiciona a generalização das conclusões a que chegamos. A amostragem poderá, portanto, pôr em causa a validade dos resultados. Assumimos, no entanto, esse risco, por pensarmos que um único caso também permitirá mais profundidade e unidade de análise.



## 7. Descrição e análise do ‘corpus’ textual

Bach, Colomé, Deseures, Jubany e Santasusana (2012), apresentam um estudo de caso, a partir do qual propõem uma reflexão sobre a função didática das perguntas formuladas por um professor numa aula de língua. Apresenta-se, então, esse modelo que subdivide as questões em dois tipos, cada um deles com diversas funções didáticas, mas os exemplos que se transcrevem não são os originais, foram adaptados ao ensino do Português por se achar adequado e pertinente:

A- Perguntas para gestão da aula - perguntas centradas na interação professor/aluno(s) ou aluno(s)/aluno(s), dependentes do contexto comunicativo, com o objetivo de facilitar a dinâmica do trabalho de sala de aula:

- Perguntas para manter ou restabelecer a atenção dos alunos (ex: “Correto?”).
- Perguntas de participação (dirigidas ao grupo-turma ou a um aluno concreto (ex: “Lembram-se do conteúdo gramatical que estudamos na aula anterior?”).
- Perguntas de pedido de esclarecimento (ex: relacionadas com a dinâmica do trabalho da aula – “Porque não fazes a tarefa, ...?” - ou sobre assuntos que não estão relacionados com os conteúdos das aulas – “Que estás a fazer, ...?”).

B- Perguntas de construção de conhecimento - perguntas que promovem reflexão e, conseqüentemente, respostas que se pretendem geradoras de efetiva aprendizagem:

- Perguntas para ativar conhecimentos prévios (retomar conhecimentos anteriores relacionados com os novos - ex: Que pronomes pessoais podem substituir o sujeito de uma frase?).
- Perguntas para introduzir conhecimentos (reflexão e construção de conhecimento a partir de conhecimentos prévios – ex: Na frase “Quem souber responde.”, que parte pode ser substituída pelo pronome pessoal “ele”? / Então qual é a sua função sintática?).
- Perguntas para consolidação de conhecimentos (aplicação/consolidação dos conhecimentos adquiridos – ex: Qual é o sujeito da frase “Quem estuda consegue bons resultados.”?).
- Perguntas de síntese (permitem estruturar os conhecimentos adquiridos e descobrir a evolução da aprendizagem; podem ocorrer no final de uma aula ou no início da aula seguinte – ex: Em que casos o sujeito de uma frase pode ser substituído pela forma nominativa de um pronome pessoal?).

Este modelo parece-nos aplicável ao nosso estudo, mas reconhece-se que surgiram, contudo, algumas dificuldades que implicaram várias opções e tomada de decisões:

1. O professor em formação inicial não é titular de uma turma.
2. Leciona, frequentemente, numa turma de forma descontinuada.
3. A totalidade das aulas por ele lecionadas corresponde a turmas diferentes.
4. Pelo exposto no ponto 3, selecionaram-se unicamente as aulas relativas à mesma turma para permitir alguma continuidade na observação e nos progressos realizados.
5. Nem sempre é fácil integrar as perguntas nas tipologias e nas diversas funções didáticas, uma vez que umas se recobrem ou parecem pertencer a várias categorias ao mesmo tempo. Por exemplo, “Então, na última aula, de que estivemos a falar?” considera-se uma “pergunta para gestão da aula” ao permitir à professora centrar-se na dinâmica do trabalho inicial de sala de aula, mas também contribuiu para se certificar da ‘aquisição de conhecimento’, uma vez que os alunos foram capazes de sintetizar os aspetos essenciais lembrados e os aprendidos na aula anterior relacionados com o conteúdo declarativo em estudo.

Poder-se-ia, então, ter optado unicamente pela divisão em “Perguntas para gestão da aula” e “Perguntas de construção de conhecimento”, destacando apenas, quando possível, as diferentes funções pedagógicas. Tal opção foi descartada por parecer proporcionar uma análise mais pobre.

Pelo exposto, assume-se conscientemente que a classificação posteriormente apresentada decorre das circunstâncias das aulas e, consequentemente, das opções tomadas neste estudo. Por isso, é provável que não seja unanimemente aceite e, portanto, questionável.

### *7.1. Análise da aula A*

Esta foi a primeira aula, normalmente denominada “Aula 0”, lecionada em 15 de outubro, a uma turma do 10º ano, como já referimos anteriormente.

O início da aula propriamente dito deu-se quando a professora pediu aos alunos que abrissem o manual numa determinada página (anexo 1) e começou por questionar os

mesmos, recorrendo quase exclusivamente à tipologia de “perguntas de construção de conhecimento”.

Surgiram, imediatamente, ‘perguntas para ativar conhecimentos prévios’, entendidos como essenciais para introduzir os novos e, assim, alargar o conhecimento.

Depois da leitura do título do texto, a estagiária procurou estabelecer um diálogo, que ela conduziu de acordo com os objetivos delineados:

(1) P *“Tendo em conta o título, de que tipo de texto se trata?”*

(2) AA *“Carta.”*

(3) P *“Quais são as marcas formais ausentes?”*

Afigura-se-nos importante a antecipação do conteúdo de um texto através da leitura do seu título, no entanto, dado que a informação solicitada estava explícita, a professora poderia ter colocado uma segunda ‘questão de reflexão’.

Depois da leitura integral do texto por alguns alunos, começou a sua análise, conduzindo os discentes através da ‘reflexão e construção de conhecimento’ a partir de conhecimentos lexicais prévios:

(4) P *“Há algum vocabulário que não conhecem?”*

(5) AA *“ ‘sitiado’ .”*

(6) P *“De que palavra parece formar-se? ”*

(7) A<sub>1</sub> *“De sítio”*

(8) P *“Certo. Então qual vos parece ser o significado de ‘sitiado’?”*

(9) A<sub>1</sub> *“Colocado num sítio.”*

(10) P *“Veem<sup>1</sup> como conseguem perceber, se relacionarem com outras palavras.”.*

De seguida, optou por aprofundar um pouco o assunto que tinha iniciado com a análise do título:

---

<sup>1</sup> Ainda que estas aulas sejam anteriores ao acordo ortográfico, optou-se pela nova grafia por só agora se proceder ao registo escrito das mesmas.

(11) P *“Uma vez que se trata de uma carta, têm que existir um emissor e um recetor.*

*Quais são os elementos linguísticos que nos indicam a sua presença?”*

Os alunos indicaram palavras comprovativas da existência de um ‘eu’ e de um ‘você’.

(12) P *“Como é que se vê nestas palavras a presença do emissor?”*

(13) AA *“A marca de 1ª pessoa do singular.”*

(14) P *“E agora a presença do recetor?”*

(15) AA *“O ‘lhe’ e ‘desculpe’.”*

Aproveitando os exemplos fornecidos, começou a introduzir questões relacionadas com a interação discursiva, sem que os alunos se apercebessem, de modo a prepará-los para um novo conteúdo:

(16) P *“Qual é a relação que existe entre o emissor e o recetor?”*

(17) AA *“É formal.”*

(18) P *“Se fosse formal, será que lhe contava os pormenores?”*

De forma indireta, a professora disse aos alunos que a resposta não estava correta. Parece-nos que deveria ter induzido ainda mais a reflexão, solicitando-lhes a justificação para a sua resposta, a exemplo do que tinha feito anteriormente.

Ao longo da análise do texto, procurou alargar o conhecimento dos alunos, recorrendo a perguntas que se revelaram, por vezes, pouco precisas:

(19) P *“Então como conseguimos identificar o estado de espírito do narrador?”*

(20) AAA.... *(silêncio)*

Interpretado este silêncio como incompreensão da pergunta por parte dos alunos, sentiu que necessitava de ser mais clara e reformulou a pergunta, servindo-se de um excerto do texto:

- (21) P *“Quais são as palavras que nos indicam como se sente?”*
- (22) AA *“Através de adjetivos, advérbios e verbos.”*
- (23) P *“..., és capaz de me dar exemplos de advérbios?” (dirige-se a um aluno)*
- (24) A<sub>3</sub> *“‘física e psicologicamente’ e ‘ligeiramente e melancolicamente’.”*
- (25) P *“Estamos realmente perante advérbios. Qual é a diferença entre os que estão em cima e os que estão em baixo?”*
- (26) AA *“No segundo caso, os dois terminam por –mente.”*
- (27) P *“E no primeiro caso?”*
- (28) AAA .... *(silêncio)*
- (29) P *“Em Português, quando há mais do que um advérbio terminado em -mente, de acordo com as regras gramaticais, só o último se escreve na totalidade. Qual a intenção, no segundo caso, de terminarem os dois em –mente?”*
- (30) AAA .... *(silêncio)*

É muito provável que os alunos não tenham compreendido efetivamente que, no primeiro caso, “física” era o advérbio “fisicamente”. Por isso, tinha de ser arranjada uma estratégia que os fizesse perceber: talvez o desdobramento da frase.

Quase no final, da aula surgiu a questão:

- (31) P *“Que outras formas de tratamento conhecem, além das usadas nas duas cartas?”*

Depois de os alunos responderem, remeteu-os para uma ficha informativa do manual (anexo 2) que apresentava formas de tratamento desconhecidas dos mesmos.

Posteriormente, a professora mandou abrir o manual noutra página e os alunos identificaram imediatamente que se tratava de outra carta (anexo 3). Poderia ter optado por

solicitar as razões que os tinham levado a identificar a carta, uma vez que se visava a ‘consolidação dos conhecimentos adquiridos’, em substituição da pergunta:

*(32) P "A nível da estrutura, qual é a diferença entre esta carta e a que analisamos anteriormente?"*

Os alunos enumeraram as características formais de uma carta, a partir do 2º modelo apresentado, descobrindo que tal não acontecia no 1º exemplo. A professora chamou a atenção para o facto de uma carta nem sempre respeitar essas características; neste caso concreto, tratava-se de um texto literário.

Apesar de não ter ocorrido propriamente uma ‘pergunta de síntese’, no final da aula, entendemos que os alunos a realizaram ao apresentarem as características da carta, revelando capacidade de estruturação dos conhecimentos adquiridos.

Nesta aula, apenas se registou uma “pergunta para gestão da aula” com o objetivo de ‘restabelecer a atenção dos alunos’, uma vez que, quase no final, alguns conversavam:

*(33) P “Qual é a dúvida dos meninos junto à porta?”.*

Podemos tentar justificar a diminuta ocorrência de questões desta tipologia através de alguns pressupostos:

1. o facto de ser a primeira aula desta estagiária e, por norma, os alunos, nesta situação, estarem bastante atentos para não perturbarem;
2. a estagiária não ter sentido necessidade de recorrer a perguntas de participação, dirigidas a um aluno concreto ou ao grupo-turma;
3. não ter recorrido a ‘perguntas de pedido de esclarecimento’ porque o trabalho da aula foi muito centrado na ativação de conhecimentos prévios, fundamentais para o estudo do conteúdo declarativo desta aula – a carta – com o objetivo do desenvolvimento da competência de expressão escrita.

## 7.2. *Análise da aula B*

A aula B ocorreu no dia 19 de outubro, imediatamente a seguir à analisada anteriormente. A professora teve, assim, a oportunidade de dar continuidade ao assunto que tinha começado a lecionar - “Princípios reguladores da interação discursiva”.

Depois dos procedimentos iniciais de acomodação dos alunos, comuns a todas as aulas, a professora estagiária optou por uma ‘pergunta de participação’ para dar início à aula:

(1) *P “Então, na última aula, de que estivemos a falar?”*

Esta “pergunta para gestão da aula” permitiu à professora centrar-se na interação professor/alunos, com o objetivo de facilitar a dinâmica do trabalho de sala de aula, mas também contribuiu para se certificar da ‘aquisição de conhecimento’, uma vez que os alunos foram capazes de sintetizar os aspetos essenciais lembrados e os aprendidos na aula anterior relacionados com o conteúdo declarativo ‘a carta’.

Constata-se que uma única questão pode servir de base para, de forma transversal, configurar diferentes tipologias e assumir uma função didática mais ampla; além de simples pergunta de carácter social, alcança claramente um estatuto de pergunta promotora de reflexão e posterior aprendizagem.

Seguidamente, recorreu de novo a ‘perguntas de participação’:

(2) *P “Nessas cartas, havia assim umas palavras relacionada com as formas de tratamento. Lembram-se? Essas formas de tratamento remetiam-nos para quê?”*

(3) *AAA .... (silêncio)*

A estrutura da segunda questão, muito típica no início do estágio, revela a dificuldade do professor estagiário em elaborar perguntas claras, pedagogicamente interessantes e linguisticamente corretas, que não pareçam um jogo de adivinhação.

Como forma de ‘ativar conhecimentos’ adquiridos e consciente da necessidade de reformular a pergunta, recorreu a uma nova questão que desencadeou ela própria uma série

de unidades mínimas constituídas por pares - pergunta do professor / resposta do aluno - que terminou com uma avaliação positiva da resposta por parte da professora e com uma frase declarativa que procurou sintetizar as várias respostas da aluna:

- (4) P *“As formas de tratamento usadas nas cartas revelavam que tipo de registo de língua?”*
- (5) A<sub>1</sub> *“Um registo formal.”*
- (6) P *“Porquê?”*
- (7) A<sub>1</sub> *“Porque se tratavam por ‘você’.”*
- (8) P *“És capaz de explicar melhor?”*
- (9) A<sub>1</sub> *“Nas duas cartas, o emissor e o recetor usam palavras como ‘digo-lhe’ e ‘desculpe’.”*
- (10) P *“Muito bem. Têm, portanto, uma relação de pouca proximidade, o que implica um tratamento respeitoso, formal.”*

Depois deste diálogo, regressou à ideia expressa em (2), através de uma nova ‘pergunta de retoma de conhecimentos’:

- (11) P *“Porque é que as formas de tratamento não são sempre iguais?”*
- (12) A<sub>2</sub> *“Porque as relações entre as pessoas são diferentes.”*
- (13) P *“Que princípio se desrespeitava?”*
- (14) A<sub>A</sub> *“Princípio da cortesia.”*
- (15) P *“Isso mesmo. Então vamos resolver uns exercícios.”*

Entregou aos alunos uma ficha de trabalho (anexo 4) com objetivos concretos em termos de avaliação formativa:

- 1) verificar se detetam as estratégias linguísticas ao serviço do princípio de cortesia;
- 2) saber se são capazes de introduzir alterações em enunciados, de forma a utilizarem outros mecanismos equivalentes;
- 3) comprovar se conseguem transformar frases imperativas, recorrendo a atos de fala indiretos, para atenuar uma ordem.



Depois de corrigidos os exercícios e esclarecidas algumas dúvidas, a professora formulou uma pergunta que ajuizamos como “falsa”:

(16) P “*Têm de ser usadas as ‘máximas conversacionais’.* Conhecem?”

(17) AA “Não.”

A estratégia de recorrer a esta pergunta não nos parece adequada, tendo em conta que a resposta dos alunos já era conhecida por se tratar de um conteúdo novo. Além disso, as questões de resposta “sim” ou “não” são muito pouco produtivas em termos pedagógicos porque não constituem verdadeiramente uma solicitação de participação direta dos alunos, não permitem o desenvolvimento do seu pensamento reflexivo nem a sistematização de saberes, apenas a avaliação do (des)conhecimento dos alunos, o qual, como já referimos, era sabido.

A partir de uma questão de aparente ‘reflexão e construção de conhecimento a partir de conhecimentos anteriores’, a que os alunos não conseguiram dar resposta válida, a docente em formação inicial optou por explicar o que significava a expressão desconhecida, remetendo para uma ficha informativa presente no manual adotado (anexo 5). De seguida, propôs a resolução de uma ficha formativa do caderno de atividades (anexo 6), proporcionando aos alunos a oportunidade de trabalho autónomo de pares, em que desenvolvem “[...] *práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.*” (Coelho, Maria da C. 2002: 7).

A professora parece ter consciência de que

“*A competência estratégica, transversal ao currículo, envolve saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios) que fazem do aluno um sujeito activo e progressivamente mais autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens.*” (Coelho, Maria da C. 2002: 8).

### 7.3. *Análise da aula C*

Entre esta aula e a anterior decorreram catorze dias, sem que a professora tivesse tido qualquer tipo de interação pedagógico-didática com os alunos, por razões que se prendem com a calendarização das regências dos outros elementos do núcleo de Estágio.

A professora deu início à aula, depois dos procedimentos de rotina, escrevendo no quadro “Morreste-me” e suscitando, através de uma ‘pergunta para ativar conhecimentos prévios’, a participação dos alunos, que tomaram a palavra de forma voluntária:

- (1) P “*O que sugere esta palavra?*”
- (2) A<sub>1</sub> “*A morte.*”
- (3) A<sub>2</sub> “*Que foi alguém que morreu.*”
- (4) A<sub>3</sub> “*Que alguém morreu e me faz falta.*”
- (5) A<sub>4</sub> “*Alguém de quem se gostava muito morreu.*”
- (6) P “*Certo. Mas e este ‘me’?*”
- (7) AAA .... (*silêncio*)
- (8) P “*Realmente, este verbo é intransitivo, não tem complementos.*”

A segunda questão da professora, cuja formulação não é adequada ao contexto didático, revela que tinha a intenção de que os alunos detetassem a ‘anormal’ construção sintática deste verbo. Parece-nos que as respostas dos alunos A<sub>3</sub> e A<sub>4</sub> deveriam ter sido aproveitadas porque iam ao encontro do que a professora pretendia e, se tivesse pedido mais esclarecimentos aos alunos, provavelmente eles próprios teriam chegado à conclusão desejada.

A aula prosseguiu com uma nova questão que desencadeou uma série de unidades mínimas constituídas por pares de pergunta do professor / resposta do aluno, com uma avaliação positiva da resposta por parte da professora:

- (9) P “*A partir deste título, que tipo de texto poderemos encontrar?*”
- (10) AA “*Diário, carta, memória.*”
- (11) P “*Sim. Mas esses textos todos têm um aspeto em comum. Qual?*”
- (12) A<sub>5</sub> “*São escritos na primeira pessoa?*”

(13)P *“Isso mesmo. Então que nome damos aos textos escritos na primeira pessoa e relacionados com a vida do emissor?”*

(14)A<sub>5</sub> *“Autobiográficos.”*

(15)P *“Muito bem. Como é formada a palavra ‘autobiográfico’?”*

Aproveitou a decomposição da palavra feita pelos alunos para esclarecer o sentido de cada um dos elementos que a constituem.

(16) P *“Vocês, sabem então dizer-me as características de um texto autobiográfico?”*

(17)AA *“São escritos na primeira pessoa, relatam acontecimentos importantes da vida de uma pessoa, recordações...”*

A pergunta cumpriu, de certa forma, a função de síntese, uma vez que os alunos já tinham enunciado estas características. Sugerimos que a professora tivesse usado termos diferentes, mais adequados, para identificar marcas de textos de carácter autobiográfico, como, por exemplo, “discurso com marcas de subjetividade” ou “função emotiva da linguagem”; seria uma forma de alargar o conhecimento.

De seguida, foi feita a leitura do texto (anexo 7), cujo título já proporcionara o diálogo sobre textos de carácter autobiográfico.

(18) P *“Que tipo de texto temos aqui?”*

(19) A<sub>5</sub> *“São memórias.”*

(20) P *“E porque é que são memórias, ...?”*

(21) A<sub>5</sub> *“Porque são recordações.”*

(22) P *“O que vemos mais aqui para dizermos que são memórias?”*

(23) A<sub>5</sub> *“O texto está escrito na primeira pessoa do singular.”*

(24) P *“E é objetivo?”*

(25) A<sub>6</sub> *“Não, subjetivo.”*

(26) P *“Vamos, então, definir o que são memórias, a partir deste texto.”*

Assistiu-se a uma enumeração, por parte dos alunos, de algumas das características das memórias.

(27) P *“E mais?”*

Este segmento do diálogo entre a professora e as duas alunas ( $A_5$  e  $A_6$ ) ilustra a dificuldade em elaborar perguntas claras, pedagogicamente pertinentes e, principalmente, produtivas em termos de consolidação e aquisição de conhecimento. Na tentativa de verificar se os conhecimentos tinham sido efetivamente adquiridos, formulou questões vagas e incipientes a nível do vocabulário e das estruturas linguísticas, sem clarificar devidamente o que pretendia.

Neste momento, como alguns alunos conversavam, a professora optou por esperar que eles se calassem. Quando se fez silêncio, para restabelecer a atenção dos alunos, perguntou:

(28) P *“Passa-se alguma coisa?!”*

(29) AAA .... (*silêncio*)

(30) P *“Ainda bem!”*

Seguiu-se uma interação professora/alunos que visava o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de interpretação do texto:

(31) P *“Então o que é que este texto nos transmite?”*

(32) AAA .... (*silêncio*)

(33) P *“Quais são os verbos que indicam retenção das imagens na memória do autor?”*

(34) AA *“lembrar, recordar”*

(35) P *“Quais são os tempos verbais predominantes?”*

(36) AA *“Presente e pretérito perfeito.”*

(37) P *“Qual o valor desses tempos verbais?”*

(38)  $A_7$  *“O presente é agora.”*

(39) P *“E esse agora o que é?”*

(40) A<sub>7</sub> “*Refere-se ao momento da ação*”

(41) P “*Quero outras opiniões.*”

(42) AAA .... (*silêncio*)

Estas questões partiram do pressuposto de que os conhecimentos gramaticais que os discentes possuíam poderiam proporcionar reflexão geradora de novo conhecimento. No entanto, não nos parece que a abordagem do texto feita pela professora tenha cumprido os pressupostos expressos nas “Sugestões Metodológicas Gerais” do Programa de Português do Ensino Secundário:

*“Relativamente à compreensão, e considerando que esta actividade coloca o sujeito em relação dialógica com os enunciados, o que faz dele um co-construtor dos sentidos, atribuindo-lhe um papel activo, cabe ao professor criar estratégias que orientem o aluno na utilização de diferentes modelos de compreensão, de modo a treiná-lo na mobilização dos seus conhecimentos prévios necessários à aquisição das novas informações, bem como na interacção da informação do texto com os seus conhecimentos sobre o tópico e no estabelecimento simultâneo de objectivos de escuta.”* (Coelho, Maria da C. 2002: 19).

A última réplica, apesar de ser uma frase de tipo declarativo, funciona como uma verdadeira pergunta porque apresenta uma estrutura linguística com intenção interrogativa. Podemos inferir que a professora esperava outras respostas por parte dos alunos, mas as suas questões não parecem ter sido adequadas às suas intenções, uma vez que os alunos não foram capazes de corresponder à sua última solicitação. A estagiária teve, portanto, de explicitar as marcas linguísticas do momento presente, o da recordação, e as que remetem para factos ocorridos no passado.

Consideramos que a reflexão linguística, com base na sistematização de conhecimentos, que a professora procurou suscitar, aquando da análise textual, nem sempre assentou em estratégias que permitissem aos alunos apreender sentidos explícitos ou inferir implícitos.

#### 7.4. Análise da aula D

Esta aula ocorreu imediatamente a seguir à anterior e, por isso, os conteúdos abordados estão relacionados entre si. Iniciou-se a aula com ‘perguntas de participação’, dirigidas em primeiro lugar à turma e depois a determinados alunos em particular, que permitiriam à estagiária estabelecer uma “ponte” para os novos conteúdos:

- (1) P *“Então, em relação à última aula, o que estivemos a fazer?”*
- (2) A<sub>1</sub> *“Um texto.”*
- (3) P *“A fazer um texto, ...?!”*
- (4) A<sub>1</sub> *“Não. Estivemos a estudar um texto.”*
- (5) P *“Assim está melhor. E qual era o assunto desse texto, ...?”*
- (6) A<sub>2</sub> *“As memórias do narrador”*
- (7) P *“Quais foram os sentimentos demonstrados, ...?”*
- (8) A<sub>3</sub> *“Tristeza e saudade”*
- (9) P *“Podemos dizer que o narrador exprime os seus sentimentos ao recordar o pai. Certo?”*
- (10) AAA *“Sim!”*

Este segmento demonstra, mais uma vez, a dificuldade da professora a nível dos questionários porque, através da planificação da aula, pudemos constatar que o seu objetivo era o de proporcionar aos alunos a descoberta de que se tratava de um texto autobiográfico.

De seguida projetou a imagem de uma cabeça (anexo 8):

- (11) P *“Agora, temos aqui uma imagem. Quais são os verbos que lhe podem associar?”*

Alguns alunos começaram a “disparar”:

- (12) AA *“Pensar, imaginar, sonhar, lembrar, recordar.”*

A professora não deu qualquer utilização à resposta dos alunos e afirmou imediatamente:

(13)P *“Vamos associá-la a este texto.”*

Nomeou, então, alguns alunos para lerem em voz alta o texto (anexo 9) que entregara a cada um. Após a leitura, recorreu à seguinte interação:

(14)P *“Entenderam o texto? De que trata, ...?”*

(15)A<sub>4</sub> *“É um texto sobre a memória.”*

(16)P *“Em que sentido, ...?”*

(17)AAA ... (silêncio)

(18)P *“A que nível, este texto fala da memória?”*

(19)A<sub>4</sub> *“Científico.”*

(20)P *“Porque é que aqui é em sentido científico, ...?”*

(21)A<sub>4</sub> *“Porque tem a ver com a Medicina, fala de TAC.”*

O segmento anterior de pergunta/resposta pretendia que os alunos percebessem que este texto e o estudado na aula anterior tinham, a nível temático, um aspeto comum – a memória –, mas apresentando os dois características específicas a nível do estilo e da linguagem e intenções comunicativas diferentes. No entanto, a segunda intervenção da professora revela pouca precisão e a consequente incompreensão dos alunos pelo que procedeu a uma reformulação da pergunta. O pedido de justificação ao aluno da sua própria resposta permitiu-lhe ter retorno sobre a sua aprendizagem.

Depois de um diálogo bastante participado sobre os diferentes tipos de memória que o texto em análise apresentava, aproveitou uma frase de um aluno sobre o facto de o nosso cérebro lembrar acontecimentos que queremos esquecer:

(22) P *“Quero que encontrem no texto expressões ou frases que indiquem que a memória é seletiva.”*

(23) A<sub>5</sub> *“Como assim?!”*

(24) P *"F..., tens de encontrar no texto uma expressão que indique que a memória é seletiva."*

(25) A<sub>5</sub> ... (*silêncio*)

Apesar de a instrução dada aos alunos não ter sido entendida, no mínimo, por uma aluna (A<sub>5</sub>), a professora repetiu-a sem procurar compreender em que consistia a dúvida. Como se apercebeu de que não estava a ser clara, remeteu para uma parte do texto e ela própria deu os exemplos. A professora não teve, portanto, a capacidade de encontrar a forma adequada para a sua pergunta de modo a permitir à aluna o desenvolvimento da sua capacidade de raciocínio.

A aula prosseguiu com a resolução de uma ficha de trabalho sobre o verbo (anexo 10), cujo trabalho autónomo foi supervisionado pela professora. No momento da correção, questionou os alunos a propósito do valor dos modos e tempos verbais:

(26) P *"No exercício 1, em que tempo e modo se encontram as formas verbais?"*

(27) AA *"Presente do indicativo."*

(28) P *"E em todas as frases tem o mesmo valor?"*

Os alunos foram, assim, induzidos a descobrir que o presente do indicativo expressa mais valores do que o da coincidência entre o momento da ação e o da enunciação.

(29) P *"Agora, no exercício 2, em que tempo se encontram as formas verbais?"*

(30) AA *"No perfeito."*

(31) P *"Todas, ...?"*

(32) A<sub>6</sub> *"Não. Também estão no imperfeito."*

(33) P *"Quem é capaz de indicar uma diferença entre estes dois tempos?"*

Um aluno é capaz de explicar de forma bastante clara.

Para comprovar a aquisição dos conhecimentos, coloca oito 'perguntas de consolidação de conhecimentos' com a estrutura única que a seguir se apresenta:



(34) P “*Nesta frase, em que tempo se encontra a forma verbal e qual o seu valor?*”.

Ao constatar que ainda tem tempo de aula suficiente, resolve fazer uma síntese escrita no caderno diário, ditando aos alunos algumas frases.

Verifica que há uma aluna que não está a escrever e pede-lhe esclarecimento:

(35) P “*R, ... porque é que não passas?*”

Mais uma vez, a aula baseou-se no desenvolvimento da competência de leitura, agora através da comparação/confronto de textos de tipologia diferente – um de carácter autobiográfico e um texto dos *media*, um artigo de informação científica. Consideramos, contudo, que algumas das questões dirigidas aos alunos não os tornaram efetivamente leitores mais competentes.

### 7.5. *Análise da aula E*

Esta aula ocorreu no final do ano letivo, no mês de maio, na mesma turma do 10º ano. Relembramos que tomamos a opção de analisar apenas as aulas lecionadas à mesma turma, apesar de a professora estagiária ter trabalhado também com uma turma de outro ano de escolaridade.

Depois dos procedimentos habituais do início de uma aula, a professora recorre a atividades de pré-leitura, remetendo os alunos para uma imagem presente no manual (anexo 11) que vem acompanhada de um texto do jornal *Expresso* de 5 de maio de 2007.

(1) P “*O que observam nesta imagem?*”

(2) AA “*Quatro homens com uma coisa na mão...*”

(interrompeu os alunos)

- (3) P *“Como se chama o objeto que o primeiro tem na mão?”*
- (4) A<sub>1</sub> *“Ampulheta.”*
- (5) P *“Não conheciam?! Para que serve a ampulheta?”*
- (6) A<sub>1</sub> *“Para contar o tempo.”*
- (7) P *“Como é que se conta o tempo com uma ampulheta?”*
- (8) A<sub>1</sub> *“Quando a areia passa de um lado para o outro passou um determinado tempo.”*
- (9) P *“Então o que simboliza a ampulheta?”*
- (10) AA *“O tempo.”*
- (11) P *“Muito bem. O que vos parece que esta ampulheta tem de diferente?”*
- (12) A<sub>2</sub> *“Tem dentro uma coisa vermelha.”*
- (13) P *“O que poderá ser?”*
- (14) A<sub>2</sub> *“Sangue?”*
- (15) P *“É uma boa hipótese. Reparem agora no título do texto. Conhecem?”*
- (16) AAA ... (silêncio)

Perante o desconhecimento dos alunos, explicou o conflito existente no Darfur.

- (17) P *“De que forma a imagem se pode relacionar com o texto?”*
- (18) A<sub>3</sub> *“A ampulheta cai ao chão e espalha o sangue, mostrando que o sofrimento destas pessoas tem de acabar.”*
- (19) P *“Exatamente.”*

De seguida, através da leitura do texto que acompanhava a imagem observada e interpretada (anexo 12), comprovou-se que efetivamente se tratava de uma campanha levada a efeito para acabar com o conflito no Darfur.

- (20) P *“Qual a importância da utilização de figuras públicas nestas causas?”*
- (21) A<sub>4</sub> *“Chamam mais à atenção.”*
- (22) A<sub>5</sub> *“Têm mais peso na opinião pública e fazem mais pressão.”*
- (23) P *“É isso mesmo. Vamos ler o texto ‘Os vizinhos’ de Mia Couto. O que vos sugere este título?”*

- (24)A<sub>6</sub> *“Aqueles que vivem à beira.”*  
 (25)A<sub>7</sub> *“E são nossos amigos.”*  
 (26)A<sub>8</sub> *“Mas os vizinhos também podem estar zangados.”*  
 (27)A<sub>9</sub> *“Outras vezes quase nem se conhecem.”*  
 (28)P *“Muito bem, temos aqui algumas hipóteses verdadeiras.”*

Depois da leitura em voz alta por vários alunos, pediu a uma aluna que recontasse brevemente o assunto do texto e começaram a analisá-lo, seguindo o questionário do manual (anexo 13). Tentou certificar-se de que todos os alunos escreviam nos cadernos as respostas às perguntas porque pretendia um registo escrito que servisse de modelo para futuros trabalhos ou testes de avaliação:

- (29)P *“Estão todos a escrever as respostas? Não me parece.”*

Realizada a ficha de trabalho para melhor compreensão do texto, escreveu no quadro a frase - “O outro vizinho se virou e perguntou o que se passava.” - e questionou os alunos:

- (30)P *“A estrutura desta frase está correta?”*  
 (31)A<sub>10</sub> *“ ‘O outro vizinho se virou’ não me parece.”*  
 (32)P *“Porquê?”*  
 (33)A<sub>10</sub> *“Porque é virou-se.”*  
 (34)P *“Então o que não está bem?”*  
 (35)AAA ... (silêncio)

Uma vez que os alunos não foram capazes de explicitar o que consideravam que não estava bem, a professora explicou a regra geral de colocação dos pronomes pessoais, mostrando a diferença entre a variedade europeia da língua portuguesa e a africana. Deste modo, foi ao encontro do cumprimento do Programa de Português que, nas páginas 37 e 54 preconiza o estudo, a nível do funcionamento da língua, do conteúdo “Língua, comunidade linguística, variação e mudança – Variação e normalização linguística: variedades do Português”.

Posteriormente, entregou aos alunos uma ficha de trabalho (anexo 14) que tinha o objetivo de rever a colocação das formas átonas dos pronomes pessoais, adjacentes ao verbo (à esquerda do verbo - em próclise -, ou à direita - em ênclise -, ou ainda no interior das formas de futuro e condicional - em mesóclise) e a respetiva regra. Para o efeito, serviu-se dez vezes da pergunta:

*(36)P “O que é que nesta frase implica a alteração da regra geral?”.*

Assim, através de exemplos diversificados, conseguiu que os alunos relembassem e consolidassem as regras de colocação pronominal. Tendo em conta que, neste momento, era notória alguma desatenção por causa do ruído de fundo que se fazia sentir, a professora colocou a uma aluna a seguinte questão:

*(37)P “J, ... os pronomes pessoais átonos colocam-se sempre depois do verbo. Certo?”.*

Entendemos que se trata apenas de uma ‘pergunta para restabelecer a atenção dos alunos’, dirigida a uma aluna em concreto, mas que pretendia captar a atenção de todos os que estavam desconcentrados.

Mesmo no final da aula, questionou um aluno através de uma ‘pergunta de síntese’ que pretendeu estruturar os conhecimentos adquiridos:

*(38)P “F, ... és capaz de me indicar duas situações frequentes em que a forma átona do pronome pessoal ocorre antes da forma verbal?”.*

Parece-nos que, nesta última aula, a docente revelou ter evoluído a nível do questionamento dos alunos, demonstrando capacidade de elaborar questões mais bem construídas, do ponto de vista linguístico, e mais claras para os alunos. Foi capaz de questionar os alunos sobre as próprias respostas e de suscitar a reflexão perante respostas diferentes para a mesma pergunta.

## 7.6. Considerações

Depois de analisadas as cinco aulas, constatamos que a professora desempenhou um papel preponderante na interação verbal, uma vez que o processo de gestão da palavra foi quase exclusivamente controlado por ela. As perguntas, dirigidas maioritariamente ao grupo-turma, visavam atingir diversos objetivos, em particular o de promover a aprendizagem dos alunos através da sua participação.

A solicitação da participação dos alunos, através de questões, pretendia orientá-los no sentido da aquisição de conhecimentos, a partir de outros que, supostamente, já conheciam.

Convém destacar que a professora promoveu, normalmente, o tempo de espera adequado antes da resposta para permitir a todos os alunos a reflexão necessária.

Para termos uma ideia mais clara e global do questionamento das aulas concretas desta professora que foram alvo da nossa análise, quantificamos os diferentes tipos de perguntas encontradas, bem como as suas diversas funções didáticas, tendo em conta a tipologia atrás apresentada e que foi considerada como modelo para este estudo.

| Tipo de pergunta                        | Aula   | A  | B | C  | D  | E  | Total      |
|---|--|----|---|----|----|----|------------|
|   | Função didática                                    |    |   |    |    |    |            |
| Perguntas para gestão de aula           | P. para manter / restabelecer a atenção dos alunos | 1  | 0 | 1  | 0  | 1  | 3          |
|   | P. de participação                                 | 0  | 3 | 0  | 7  | 0  | <b>10</b>  |
|   | P. de pedido de esclarecimento                     | 0  | 0 | 0  | 1  | 1  | 2          |
| Perguntas de construção de conhecimento | P. para ativar conhecimentos prévios               | 5  | 4 | 5  | 1  | 7  | <b>22</b>  |
|   | P. para introduzir conhecimentos                   | 12 | 1 | 5  | 10 | 7  | <b>35</b>  |
|   | P. para consolidação de conhecimentos              | 1  | 0 | 6  | 8  | 10 | <b>25</b>  |
|   | P. de síntese                                      | 0  | 1 | 1  | 0  | 1  | 3          |
|   | Total  | 19 | 9 | 18 | 27 | 27 | <b>100</b> |

Quadro 1 – Síntese das perguntas formuladas pela professora

Como se pode ver pelo quadro-síntese, a maior parte das perguntas destas cinco aulas são ‘perguntas de construção de conhecimento’ em detrimento das ‘perguntas para gestão de aula’. A fraca ocorrência desta última tipologia, que engloba unicamente questões centradas apenas na interação professora/alunos, com o objetivo de serem facilitadoras de uma dinâmica ativa, e as quais servem como ponto de partida para questões de conhecimento, poderá dever-se, em nosso entender, a alguns fatores:

- os alunos são sempre preparados pela professora titular da turma para cooperarem com os estagiários, por isso esforçaram-se por estar concentrados;
- a docente em formação inicial, preocupada em lecionar os conteúdos programáticos, demonstrou dificuldade em perceber o ambiente de sala de aula como um todo e, por isso, nem sempre se apercebeu da desconcentração de alguns alunos;
- as aulas lecionadas de forma espaçada no tempo sem ligação entre elas, não são propícias, por exemplo, à formulação de perguntas de participação.

Entre as várias funções didáticas apresentadas pelas questões desta professora em contexto de sala de aula, aparecem maioritariamente as que implicam reflexão e construção de conhecimento a partir de outros prévios. As perguntas para consolidação de conhecimentos adquiridos surgem quase em igualdade com as que retomam conhecimentos anteriores; pelo contrário, quase não há perguntas de síntese. Isto pode ficar a dever-se, talvez, ao facto de a professora ter evidenciado grande preocupação em alargar o conhecimento dos alunos e, por isso, ter procurado centralizar as suas aulas na aprendizagem de novos conteúdos, numa lógica de continuidade e progressão.

Na sequência do nosso objetivo geral de identificar e analisar o questionário pedagógico de uma professora em formação inicial, constatamos que:

- a) o questionário foi uma ferramenta frequentemente utilizada em sala de aula para a aprendizagem da língua materna como forma de evitar aulas consideradas expositivas;
- b) sempre que pretendeu que os alunos tivessem uma atitude participativa e colaborativa em diversos momentos de aula, a docente recorreu a uma pergunta. No entanto, algumas delas afiguram-se-nos como pouco produtivas, pois, de tão óbvia

resposta, não são verdadeiras perguntas. O uso excessivo de perguntas pode banalizá-las, isto é, impedir os alunos de reconhecerem verdadeiramente a sua função didática;

c) a interação verbal em sala de aula é uma das bases para a aprendizagem e construção de conhecimento, mas implica planificação das questões e adaptação ao contexto de sala de aula. Assim, compete ao professor ser capaz de formular perguntas de forma antecipada ou improvisá-las no momento da aula, antecipar possíveis respostas, prever o tempo necessário para a resposta, saber reformular a mesma pergunta. São estratégias a que a professora procurou recorrer, ainda que com alguma dificuldade, dada a sua inexperiência;

d) tendo em conta que a língua materna é simultaneamente veículo e objeto de ensino e aprendizagem, os conhecimentos linguísticos do professor de Português têm de ser sólidos (a nível sintático, lexical, semântico, pragmático) para que as questões sejam adequadas, claras, pertinentes e também, linguisticamente, corretas;

e) a professora em formação inicial utilizou uma grande diversidade de perguntas e com várias funções, destacando-se, contudo, as ‘questões de construção de conhecimento’;

f) a professora demonstrou saber qual a finalidade de cada pergunta que formulava (rever conhecimento, testar os conhecimentos prévios, comprovar se os alunos entenderam, introduzir conteúdo novo, sintetizar informação, manter a atenção e criar expectativas, criar verdadeira interação), no entanto, nem sempre procedeu da forma mais adequada para atingir o objetivo de cada pergunta;

g) verificou-se nas diversas aulas analisadas, uma progressão na formulação de questões, nomeadamente a nível da correção linguística.

## **IV- Considerações finais**

A interação verbal em sala de aula ocorre principalmente entre o professor e os alunos, exercendo o primeiro um controlo sobre as produções linguísticas realizadas.

A análise dos atos interativos professor/alunos constitui uma das formas de conhecimento e compreensão das dinâmicas internas da escola, particularmente das da sala de aula como local privilegiado de ensino/aprendizagem. É aqui que o professor e os alunos se encontram para interagirem, cabendo ao primeiro o papel de promotor da interação com o objetivo de envolver os segundos no processo de ensino/aprendizagem.

Ainda que o professor seja o responsável pelo discurso de sala de aula, este não pode ser unilateral, pois deve ser uma construção conjunta, em que a participação dos alunos desencadeie uma alteração do rumo desse discurso. As ações do professor podem transformar o aluno em ouvinte passivo ou em participante ativo, coautor do discurso de sala de aula.

A promoção da iniciativa dos alunos na aula pode surgir como uma estratégia do encorajamento à sua intenção de aprender. O envolvimento do aluno no processo de aprendizagem está dependente do desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, autonomia, questionamento face àquilo que aprende.

A exploração de práticas pedagógicas, em que os alunos dispõem de mais espaço para uma verdadeira participação interativa, não significa retirar ao professor a responsabilidade máxima na condução do processo de ensino/aprendizagem. Pelo contrário, o professor depara-se com novos desafios, novas exigências que teoricamente são referidos, mas que nem sempre são realmente concretizados na prática interativa.

A participação dos alunos com o objetivo de rever conteúdos ou de antecipar saberes antes da aprendizagem de novos decorre da interação entre um professor, que detém o papel de gestor da palavra e dos conteúdos, e os alunos, que devem verbalizar a resposta esperada. Na realidade, esta assimetria de papéis só poderá cumprir os objetivos de ensino e aprendizagem, caso as perguntas formuladas pelo docente sejam suficientemente abertas, de modo a permitirem respostas refletidas que ocorrerão depois de um tempo suficiente entre a pergunta e a reação do aluno. O papel de gestor determina que o docente assegure a ausência de digressões por parte dos alunos, ajudando-os a verbalizar de forma ordenada, exata, linguística e terminologicamente correta, o que têm em mente.



Ao concluir este estudo, estamos hoje mais conscientes do facto de as perguntas serem, efetivamente, uma das ferramentas mais utilizadas em sala de aula para a aprendizagem da língua materna. A análise dos registos escritos no momento da observação das aulas desta estagiária permitiu-nos perceber de forma mais nítida, refletida, que os eventos interativos professora/aluno(s) se centralizam em perguntas que a estagiária escolheu como a forma mais frequente de verificar a compreensão e de obter enunciados concretos.

Pelo exposto, torna-se claro que é imprescindível a planificação das questões por parte do professor e a sua adaptação ao contexto de sala de aula, bem como a seleção da tipologia das perguntas, de acordo com o seu objetivo e a sua função.

Temos consciência de que o questionário pedagógico tem de ser ensinado, treinado, desenvolvido e que o estágio pedagógico deve, portanto, cumprir o objetivo de despertar, no futuro docente, a consciência de que ser professor não é intuitivo, pelo contrário pressupõe um conjunto de competências e qualidades que têm de ser alvo de aprendizagem. Esta tarefa coloca-se ao orientador como um desafio: ser ou não capaz de proporcionar ao estagiário a aprendizagem de competências pedagógicas, no seu primeiro ano de prática pedagógica.

Consideramos que o orientador de estágio tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de os estagiários utilizarem estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem, em particular, a nível da elaboração de questionários pedagógicos em sala de aula, os quais se devem apresentar bem construídos para serem geradores de aprendizagem. É neste aspeto que reside uma das grandes dificuldades dos professores “neófitos” e que eles próprios reconhecem, como podemos constatar com as palavras desta estagiária no seu relatório final de autoavaliação:

*«[...] Uma das minhas principais preocupações, ainda quando estava a planificar, foi tentar criar sempre um fio condutor ao longo de todos os momentos de cada aula, porque penso que só assim a unidade didáctica poderá ser vista como um todo coeso e coerente. Deste modo, procurei articular correctamente os diferentes passos da aula, estabelecendo o encadeamento e a progressão dos conteúdos. Ora relacionado com este aspecto, surge o discurso pedagógico, por isso, tive sempre o cuidado de*

*preparar muito bem o meu questionário dirigido aos alunos, porque considero que é essencial para manter o tal fio condutor das aulas. Todavia, embora tenha preparado sempre o meu discurso para cada regência, sinto que ainda necessito de evoluir neste campo, uma vez que coloco, com frequência, algumas questões vagas pouco claras, que os alunos nem sempre compreendem. Desta forma, apresenta-se um campo no qual sinto necessidade de continuar a investir. [...]»*

Acreditamos que o orientador de estágio deve ser capaz de acompanhar, ajudar, orientar, promover a reflexão para que o professor em formação inicial desenvolva progressivamente a sua autonomia enquanto profissional.

Numa vertente mais alargada, parece-nos possível e desejável que algumas das práticas da supervisão de professores em formação inicial se concretizem também no âmbito da observação de aulas interpares, a qual se começa a institucionalizar com alguma regularidade. Esta prática deve ser entendida como um processo colaborativo, centrado no desenvolvimento pessoal e profissional do professor e na melhoria do ensino e das aprendizagens, sem a carga negativa da avaliação de cada professor.

Apontamos como sugestão, entre os possíveis aspetos a observar, a focalização nos tipos de interação e na sua pertinência para aquele momento da aula, bem como nas estratégias de questionamento por parte do professor. Esperamos com esta observação ter respostas, por exemplo, para questões como:

- a) com que frequência e finalidade um professor formula questões?;
- b) de que forma o tipo de pergunta condiciona o raciocínio dos alunos?;
- c) as perguntas requerem identificação, memorização, interpretação, formulação de opinião fundamentada ou outra capacidade cognitiva?.

Esta observação em particular deverá ter como objetivos a melhoria da competência de questionamento por parte do professor e o desenvolvimento das capacidades de pensamento dos alunos.

A observação de aulas nesta lógica formativa e colaborativa afigura-se-nos como um grande desafio, na medida em que implica mudança de paradigma da profissão docente: a sala de aula já não é estanque, abre-se a outros professores com o espírito de partilha, de reflexão, de alteração de práticas instituídas.

Por último, depois de resolvidas as dificuldades de gestão do tempo, o qual se revelou escasso para o desenvolvimento deste estudo em virtude das tarefas pessoais, mas principalmente das profissionais (professora, diretora de turma, orientadora de estágio, avaliadora interna e externa de professores), consideramos ser possível a identificação de alguns pontos fortes e de pontos fracos no trabalho que agora termina.

Assim, consideramos como muito positivo o facto de a leitura dos registos escritos de observação de aulas de uma professora em formação inicial, com o objetivo de analisar as suas perguntas de sala de aula, nos ter permitido a clarificação de alguns aspetos relacionados com a supervisão pedagógica:

a) ao longo da supervisão dos professores estagiários, o orientador tem que ser capaz de diagnosticar problemas pedagógicos e estudar, de forma colaborativa, estratégias eficazes para a sua resolução;

b) este estudo procurou obter respostas a questões de “Como” e “Porquê”, a partir da identificação de padrões, como meio de compreender as opções da estagiária;

c) a observação de aulas apresenta reais potencialidades numa renovação de práticas formativas interpares, que excede os limites da formação inicial.

No entanto, este estudo encerra alguns aspetos que considero menos positivos:

a) a metodologia utilizada na observação das aulas, assente na escrita exaustiva, tanto quanto possível, do questionamento pedagógico da professora implica rapidez e tempo. Por isso, pode ter ocorrido um registo menos adequado de algumas questões;

b) a distância temporal entre o registo e a análise implica também um exercício de memória, o que pode pôr em causa a fiabilidade;

c) a análise centrada apenas em algumas aulas de uma única professora não permite a generalização das conclusões;

d) a ausência de gravação áudio das aulas impôs algumas limitações a este estudo, a nível da análise de estruturas linguísticas com intenção interrogativa.

Tendo em conta a centralidade dada ao questionário pedagógico pelos professores, sugerimos que, a nível da formação inicial, por exemplo na Didática, se dê especial relevo à análise da interação verbal em sala de aula.

## V- Referências Bibliográficas

- Ainley, J. (1988). Perceptions of Teachers' Questioning Styles. Proceedings of the 12th International Conference - Psychology of Mathematics Education. Vol 1. Hungary.
- Alarcão, Isabel (1999), "Interacções em Didáctica das Línguas", in Flávia Vieira *et al.* (org.), *Educação em Línguas Estrangeiras – investigação, formação, ensino, Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*, 15-30. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia – Departamento de Metodologias da Educação.
- Andrade, Ana Isabel e Araújo e Sá, Maria Helena (2002), *Processos de interacção verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Araújo e Sá, Maria Helena (2000). "Percursos em Didáctica das Línguas – da observação da interacção pedagógica às propostas de formação profissional", in Maria Helena Araújo e Sá (org.), *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*, 119-142. Porto: Porto Editora.
- Araújo e Sá, M.H. (Org.) (2000). *Investigação em Didáctica e Formação de Professores* (p.9). Porto: Porto Editora.
- Bach, M., Colomé, L., Deseures, M., Jubany, T. e Santasusana, M. (2012). Las preguntas de un maestro novel en una classe de lengua. Em Barbeiro, Carvalho, Pereira e Silva (Orgs.). *Aula de língua: interacção e reflexão* (pp.29-54). Retirado em 26/10/2012, na WorldWideWeb  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18280/1/Aula%20de%20l%C3%ADngua%20Interac%C3%A7%C3%A3o%20e%20reflex%C3%A3o.pdf>.
- Cano, M. S. e Rio, M. J. (1995), La interacción en el aula. Em *Textos de Didáctica de la Lengua Y de la Literatura*, nº3, Graó Education.

Capdevilla, L. N., Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva. Em Textos de Didáctica de la Lengua Y de la Literatura, nº3, Graó Education.

Cardoso, Teresa (2008), Interacção verbal em contexto pedagógico português: por caminhos de acção e reflexão em didáctica de línguas. Em *e-cadernosces, 1*. Retirado em 11/07/2010, na World Wide (<http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos1/Teresa%20Cardoso.pdf> ).

Cardoso, Teresa (2009), Interacção Verbal em Didáctica de Línguas: Meta-Análise dos Estudos Realizados em Portugal entre 1982 e 2002. *Contributos para a Aprendizagem de Línguas e Formação de Professores*. Retirado em 09/07/2010, na World Wide Web (<http://www.ua.pt/cidttff/lale/PageText.aspx?id=9629>).

Castro, R. V., Sousa. M. L. e Vieira, F. (1991). A interacção verbal em contexto pedagógico. Perspectivas de análise. Em *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas* (pp.343-357). Porto: SPCE.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Freire, P. (2002), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21<sup>a</sup> Edição, São Paulo: Paz & Terra.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1992) *Les interactions verbales II*. Paris: Armand Colin.

Márquez, C., Roca, M. e Via, A. (2003). Plantejar bones preguntes: El punt de partida per mirar, veure i explicar amb sentit. In Sanmarti (coord.), *Aprendre ciències tot aprenent a escriure ciència* (pp.29-58). Barcelona:Edicions 62.

Mata, A. (1990). Questões de entoação e interrogação em Português: "Isso é uma pergunta?" (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa).

Moreira, M. Alfredo (2001). Formar Formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. Em B. Silva e I. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (IIvol. pp.663-674 ). Braga: CEEP da Universidade do Minho.

Moreira, M. Alfredo (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação dos supervisores. Em Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira, Isabel Barbosa, Madalena Paiva e Isabel Sandra Fernandes, No *Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 109-128). Mangualde: Edições Pedago.

Pedro, Emília Ribeiro (1982; 2ª edição: 1992), *O Discurso na Aula – uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho. Coleção Universitária, Série Linguística.

Pereira, A. (1991). *Comunicação e ensino das ciências: Contributo para o estudo da pergunta no discurso da aula de ciências do ensino básico* (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa).

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, U.I.D.T.F.F.

Silva, Luiz Antônio (2002). Estruturas de participação e interação na sala de aula. Em Dino Petri (Org.), *Interação na fala e na escrita* (pp. 179-203). São Paulo: Projectos Paralelos- NURC/SP.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R.E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.

Stubbs, M. (1987). *Linguagem, Escolas e Aulas*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Vieira, Cristina Maria (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, 2, 89-111.

Vieira, Flávia (1990). Iniciativa e Aprendizagem na Aula de Língua Estrangeira. *Revista Portuguesa de Educação* vol.3, nº1, 81-91. Retirado em 13/07/2010, na World WideWeb (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/457/1/1990,3%281%29,81-92%28FlaviaVieira%29.pdf>).

Vieira, F. (1993a). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (1993b). “Observação e supervisão de professores”. Em F. Sequeira (org.), *Dimensões da Educação das Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (2000). Das Representações e Práticas de Aprendizagem dos Alunos à (Re)Conceptualização das (Teorias) Práticas dos Professores. Em Araújo e Sá, M.H. (Org.), *Investigação em Didáctica e Formação de Professores* (pp. 91-117). Porto: Porto Editora.

#### **Documentos legais referenciados:**

.

Alves, L., Rebelo, A. e Silva, A., (2008). *Relatório de Avaliação Externa*, Inspeção-Geral da Educação, Rio Tinto. Retirado em 09/07/2013, na World Wide Web <http://www.esrt.pt/index.php/documentos/category/8-docs-orientadores-esrt>

Coelho, Maria da Conceição (Coord.) (2002). Programa de Português 10.º, 11.º e 12.ºanos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (pág. 2). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

## **Anexos**



## Anexo 1- Texto de carácter autobiográfico: a carta

### *Carta a um namorado do futuro*

Queria muito ter-lhe escrito para lhe dar pelo menos uma explicação, mas (eu não paro se começo com “mas”) estou sitiada física e psicologicamente desde  
5 princípios de Maio.

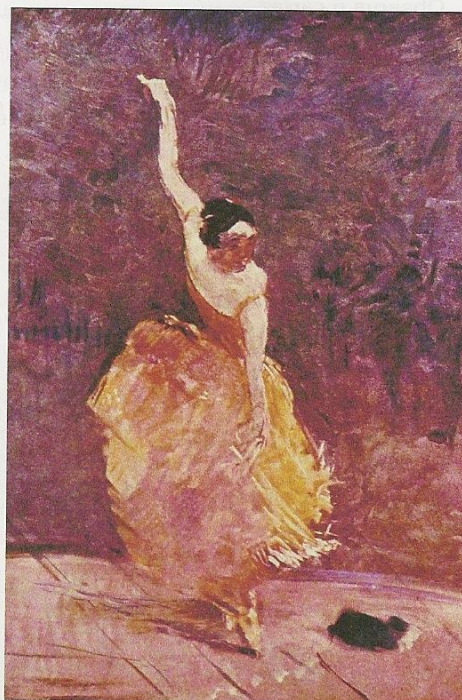
Resumindo, digo-lhe que este papel de carta, este envelope e a caneta (infelizmente preta) me foram gentilmente trazidos pela enfermeira Sandra, que é muito  
10 simpática e costuma fazer o turno das vinte e quatro horas. São agora perto das duas da manhã e eu não durmo porque a enfermaria está cheia de senhoras com mais quarenta e cinco anos do que eu,  
15 ligadas a tubos, soro, máquinas de oxigénio que produzem um ruído contínuo e irritante. Logo, eu não durmo.

Queria contar-lhe tudo – tudo inclui o que me está a acontecer, o que sinto e o  
20 que penso (...) mas impede-me o receio de me tornar uma vulgar doente de hospital.

Ontem, enquanto gravava uma cassete com música, deixei-me vaguear pelo quarto – conhece aquelas bailarinas em plástico dentro de caixinhas de música? – dentro de um pijama branco bordado com pequenas borboletas azuis. Não lhe posso chamar dançar  
25 porque não sei dançar. Abano-me ligeiramente, melancolicamente, ao ritmo da música e mesmo isso nem sempre. Porque há vezes em que a música não me faz vaguear, nem abanar, nem rebolar dentro do pijama branco bordado de azul. Faz-me ficar quieta, sozinha, a ouvir. É o melhor de tudo. Era só uma cassete para eu ouvir no carro, naquelas alturas em que viramos uma esquina e a XFM desaparece e começamos a pensar se  
30 será, desta vez, para sempre. Depois de ter acabado de gravar a cassete, achei que lha devia mandar. Nós também somos a música que ouvimos. Portanto, ao ouvir a minha música, vai ficar um bocadinho, durante um bocadinho como eu. (...)

As coisas de que eu mais gosto são as flores do campo, o mar, os rios e toda a água corrente, fria ou quente. Laranjas, limões, limas e tudo o que faz mal ao  
35 fígado. Apanhar vento na cara. Dar de comer aos patos no parque da cidade. Ficar horas deitada na relva a ver o céu. Cozinhar para os outros. Tratar dos vasos e das plantas do jardim. Dormir com o meu gato preto. Ajudar o meu pai nas vindimas, fazer o vinho e levar o brolho<sup>1</sup> para o alambique. Ver o bagaço a cair em fio e sentir aquele cheiro forte e quente.

40 Desculpe tanto desabafo. E não é metade do que sinto. Obrigada.



Toulouse-Lautrec, *A Dançarina Espanhola*, 1888


Pedro Paixão, *Nos Teus Braços Morreríamos*, Círculo de Leitores, 2000 (texto com supressões)

1. *brolho*: as uvas e os cachos que ficam no lagar depois de retirado o vinho.



## Anexo 2 – Formas de tratamento

### Formas de tratamento

Um dos recursos para garantir uma eficaz interacção entre os interlocutores, preservando as relações interpessoais e evitando conflitos, é o uso adequado das **formas de tratamento**. Estas variam de acordo com o registo  utilizado. Eis alguns dos tipos e formas de tratamento:

 Consulta a **Ficha Informativa n.º 7** [pág. 272]

| Formas de tratamento   | Uso   |
|--|---|
| <i>tu, você, amigo</i>   | familiar (informal)   |
| <i>Vossa Senhoria</i>  | comercial   |
| <i>Sua / Vossa Excelência</i>  | altas autoridades e pessoas a quem se quer manifestar grande respeito |
| <i>Sua / Vossa Reverência</i>  | sacerdotes  |
| <i>Sua / Vossa Eminência</i>   | cardeais  |
| <i>Sua / Vossa Excelência Reverendíssima</i>                                     | bispos, arcebispos  |
| <i>Sua / Vossa Santidade</i>   | Papa  |
| <i>Sua / Vossa Majestade</i>   | reis, rainhas, imperadores  |
| <i>Sua / Vossa Alteza</i>  | príncipes, duques   |
| <i>Magnífico Reitor</i>  | reitores das universidades  |
| <i>o senhor / a senhora</i><br><i>o senhor doutor / engenheiro / deputado...</i> | tratamento de respeito  |

### Observações:

1. A forma de tratamento por *você* para designar o interlocutor exige alguns cuidados na sua utilização. Por um lado, o tratamento familiar ou informal por *você* é usado apenas em alguns meios sociais. Por outro lado, alguns falantes, sobretudo jovens falantes, usam este termo no tratamento formal. Note-se, porém, que o tratamento formal por *você* pode ser entendido por muitos interlocutores como desrespeitoso ou mesmo insultuoso. Estas ambiguidades de uso não se verificam com a forma plural *vocês*. Este é consensualmente usado no tratamento informal (mas não no tratamento estritamente formal) para designar um interlocutor plural.
2. Frequentemente surge a seguinte dúvida: quando se deve usar *Vossa* e *Sua* (por exemplo, *Vossa Excelência* / *Sua Excelência*)?
  - Quando falamos directamente com a pessoa, devemos usar a forma *Vossa*:  
*Peço a Vossa Excelência que autorize...*
  - Quando nos estamos a referir à pessoa, empregamos *Sua*:  
*Sua Excelência o Senhor Ministro encarrega-me de lhe comunicar que...*
3. No vocativo, as formas mais cerimoniais perdem o determinante possessivo (por exemplo, no cabeçalho de uma carta formal, escreveríamos “Majestade” ou “Excelência” e não “Sua/Vossa Majestade/Excelência”).



### Anexo 3 – Texto de caráter autobiográfico: a carta

#### 1. Lê, com atenção, as cartas que se seguem.

**A**

Excelentíssimo Senhor

Como sabe, o Sr. David Jameson, cônsul da Inglaterra nestas ilhas, tem por missão – acordada entre o seu e o nosso governo – avaliar e relatar às autoridades britânicas as condições de trabalho nas roças de S. Tomé e Príncipe, no que esperamos que possa sentir e desmentir algumas versões prejudiciais a esta colónia e ao nosso país que têm vindo a ser difundidas na imprensa inglesa e a encontrar eco nas mais altas instâncias do governo inglês.

Coloquei-me à disposição do Sr. Jameson para o acompanhar em todas e cada uma das visitas que, para o desempenho da sua missão, ele entenda fazer às roças, cumprindo um papel de mediador que, penso, poderia ser útil aos nossos interesses. Mas, como é óbvio, e de acordo com o estatuto acordado para a sua missão, ele é livre de aceitar ou recusar a minha oferta. Julgo ser sua previsível intenção aceitá-la de início e dispensá-la seguidamente. Nada posso opor a isso, assim como peço a Vossas Excelências que nada oponham às suas visitas por iniciativa própria apenas. Julgo que não será de considerar visitas-surpresa, o que aliás tratei de tentar evitar, solicitando-lhe que desse conhecimento prévio a cada administrador de roça da sua deslocação, com antecipação adequada. De qualquer modo, permito-me chamar veementemente a Vossa atenção para a importância que tais visitas do cônsul virão a ter no relatório final que ele não deixará de enviar a Londres e de cujas conclusões tanto depende a economia destas ilhas e a prosperidade do negócio que Vossas Excelências dirigem. É, pois, fundamental a impressão que ele retirar localmente. E, para isso, é determinante a forma como for recebido e a sensibilidade com que forem respondidas as questões por ele levantadas.

Certo de que fui suficientemente explícito e de que Vossas Excelências compreenderão a importância do que está em causa, venho solicitar-vos a confidencialidade deste ofício e igualmente que nada me seja omitido de qualquer facto ou impressão que porventura ocorra e que seja relevante ser do meu conhecimento. Para o mais, e como sempre, mantenho-me ao Vosso dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Deus Guarde a V. Ex.<sup>a</sup>,

O governador, Luís Bernardo Valença

Miguel Sousa Tavares, *Equador*, 11.<sup>a</sup> ed., Oficina do Livro, 2004

**B**

Querido amigo

Acho que em toda a minha vida nunca precisei tanto de ti e de um amigo a meu lado. Desculpa implorar-te com esta franqueza, mas acredito que o não faria se não me sentisse no limite do suportável. Faltam-me ainda dezoito meses deste desterro, a minha missão caminha para um estrondoso fracasso, a mulher por quem desgraçadamente me apaixonei, como nunca em toda a minha vida, tornou-se-me inacessível pelos superiores interesses da Nação, e a ilha já não tem segredos nem mistérios,

## Anexo 4 – Princípio de cortesia



ES/3 de Rio Tinto 2010/11

Português 10º J - 15/10/2010

Aula zero

### Ficha de exercícios nº 1

Em Português, há estratégias linguísticas de cortesia destinadas a preservar as relações interpessoais e a evitar conflitos.

Entre os mecanismos de cortesia mais comuns em português, destacam-se os seguintes:

- ♦ a utilização de actos de fala indirectos \* como, por exemplo, o emprego de frases interrogativas em vez de frases imperativas, com o objectivo de atenuar uma ordem.  
*Esta sala está bastante abafada, não acha? (em vez de Abra a janela.)*
- ♦ a introdução de elementos modalizadores, como o verbo *poder* (*Podes trazer-me um copo de água?*), o condicional (*Eu gostaria de comprar uns ténis.*) e o imperfeito (*Queria um quilo de maçãs.*).
- ♦ o uso de figuras de retórica \*\* como, por exemplo, o eufemismo, a ~~litotes~~, a ~~preterição~~, a perífrase...
- ♦ a inserção de expressões como *por favor*, *na minha opinião*, *desculpe*.  
*Chega-me esse livro, por favor.*  
*Desculpe, mas não estou de acordo.*

Descreve as estratégias linguísticas de cortesia presentes nos seguintes enunciados:

a. Não te incomoda o barulho da televisão?

---

b. Peço desculpa, mas não foi isto que eu encomendei.

---

c. Preferiria ficar em casa.

---

d. Podias ir ter comigo à escola.

---

Reescreve de uma forma mais cortês os seguintes enunciados, recorrendo, em cada caso, à estratégia linguística indicada entre parênteses:

a. *Estás gordíssimo!* (uso de um eufemismo)

---

b. *Levanta-te!* (alteração do tipo de frase)

---

c. *Quero ver aquele vestido.* (alteração do tempo verbal)

---

d. *Estás errado.* (introdução de uma expressão explicativa ou desculpabilizadora)

---



## Anexo 5 – Ficha informativa: máximas conversacionais

### Ficha Informativa n.º 8

#### Princípios reguladores da interacção discursiva

Para que um acto comunicativo seja eficaz, é necessário que locutor e interlocutor cooperem, obedecendo a determinados princípios. Falamos das **máximas conversacionais**:

- ♦ máxima de **quantidade** – o enunciado não deve conter nem mais nem menos informação do que a necessária;
- ♦ máxima de **qualidade** – a informação transmitida deve ser verdadeira, evitando-se fazer afirmações para as quais não se dispõe de dados suficientes;
- ♦ máxima de **relação** – o enunciado deve mobilizar informação pertinente, relevante;
- ♦ máxima de **modo/modalidade** – o enunciado deve ser ordenado, claro e breve.

Para além do **princípio de cooperação**, há ainda que respeitar o **princípio de cortesia**. Com efeito, todas as línguas possuem estratégias linguísticas de cortesia destinadas a preservar as relações interpessoais e a evitar conflitos.

Entre os mecanismos de cortesia mais comuns em português, destacam-se os seguintes:

- ♦ a utilização de actos de fala indirectos ✖ como, por exemplo, o emprego de frases interrogativas em vez de frases imperativas, com o objectivo de atenuar uma ordem.  
*Esta sala está bastante abafada, não acha?* (em vez de *Abra a janela.*)
- ♦ a introdução de elementos modalizadores, como o verbo *poder* (*Podes trazer-me um copo de água?*), o condicional (*Eu gostaria de comprar uns ténis.*) e o imperfeito (*Queria um quilo de maçãs.*).
- ♦ o uso de figuras de retórica ✖ ✖ como, por exemplo, o eufemismo, a litotes, a preterição, a perífrase...
- ♦ a inserção de expressões como *por favor*, *na minha opinião*, *desculpe*.

*Chega-me esse livro, por favor.*

*Desculpe, mas não estou de acordo.*

✖ Consulta a **Ficha Informativa n.º 7** [pág. 272]

✖ ✖ Consulta a **Ficha Informativa n.º 12** [pág. 289]



Jerry Scott e Jim Borgman, Zits – E no entanto move-se!, Gradiva

## Anexo 6 – Ficha formativa: máximas conversacionais



ES/3 de Rio Tinto 2010/11

Português 10º J - 15/10/2010

Aula zero

### Ficha de exercícios nº 2

Para que um acto comunicativo seja eficaz, é necessário que os locutores cooperem, respeitando as **máximas conversacionais**:

- a de **quantidade** – o enunciado não deve conter nem mais nem menos informação do que a necessária;
- a de **qualidade** – a informação transmitida deve ser verdadeira, evitando-se fazer afirmações para as quais não se dispõe de dados suficientes;
- a de **relação** – o enunciado deve ser pertinente, relevante;
- a de **modo** – o enunciado deve ser ordenado, claro e breve.

#### 1. Atenta no cartoon:



Luis Afonso, in *Pública*, 21 de Dezembro de 2003

#### 1.1. Identifica a máxima conversacional que não foi respeitada pelo Pai Natal.

---



---



---

1.2. Explica de que forma a última fala do Pai Natal contribui para a intenção crítica do *cartoon*.

---

---

1.3. Imagina uma resposta do Pai Natal coerente com a observação da criança.

---

---

Acompanhas um estrangeiro a um restaurante e, na lista, surge como especialidade da casa a "francesinha". Ele pretende saber exactamente o que é aquele prato.

Assinala qual das seguintes explicações é mais adequada, naquele contexto:

- a. ☐ A francesinha é o meu prato preferido. Pelo menos uma vez por semana, venho cá comer uma. Tem um sabor único e o molho que envolve tudo é fantástico. Sou mesmo viciado em francesinhas...
- b. ☐ A francesinha é um prato típico da cidade do Porto. É uma sanduiche de pão de forma, recheada de linguiça, salsicha fresca, fiambre, carnes frias e bife de vaca. É coberta com um molho à base de tomate, cerveja e piripiri.

Considerando as *máximas conversacionais*, explica por que razão rejeitaste uma das opções.

---

---

---

Há situações em que as *máximas conversacionais* são propositadamente desrespeitadas. Identifica de que forma isso se verifica neste diálogo:

– *Pai, tirei mais uma negativa a Português...*

– *Bela notícia, sim, senhor! Estou muito satisfeito com o teu empenho nos estudos...*

---

---

---

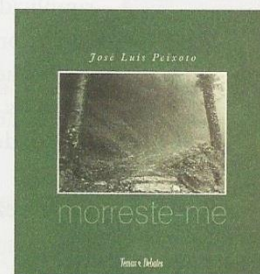


## Anexo 7 – Texto de caráter autobiográfico: memórias

### *Morreste-me*

Regressei hoje a esta terra agora cruel. A nossa terra, pai. E tudo como se continuasse. Diante de mim, as ruas varridas, o sol enegrecido de luz a limpar as casas, a branquear a cal; e o tempo entristecido, o tempo parado, o tempo entristecido e muito mais triste do que quando os teus olhos, claros de névoa e maresia distante fresca, engoliam esta luz agora cruel, quando os teus olhos falavam alto e o mundo não queria ser mais que existir. E, no entanto, tudo como se continuasse. O silêncio fluvial, a vida cruel por ser vida. Como no hospital. Dizia nunca esquecerei, e hoje lembro-me. Rostos tornados desconhecidos, desfigurados na minha certeza de perder-te, no meu desespero desespero. Como no hospital. Não acredito que possas ter esquecido. Enquanto esperava pela minha mãe e pela minha irmã, as pessoas passavam por mim como se a dor que me enchia fosse oceânica e não as abarcasse também. As mulheres falavam, os homens fumavam cigarros. Como eu, esperavam; não a morte, que nós, seres incautos, fechamos-lhe sempre os olhos na esperança pálida de que, se não a virmos, ela não nos verá. Esperavam. Num carro demasiado rápido, a minha mãe, curvada de perder o que possuía, e a minha irmã. Os homens e as mulheres falavam e fumavam ainda quando subimos. No quarto, numa cama qualquer que não a tua, o teu corpo, pai. Talvez distante, preso num olhar entreaberto e amarelado, respiravas ofegante. O ar com que lutavas, lutavas sempre, gritava o seu caminho rouco. Pelo nariz, entrava o tubo que te sustinha. Aos pés da cama, a minha mãe calada, viúva de tudo. À cabeceira, a minha irmã, eu. Cortinas de plástico, biombos de banheira separavam-nos das outras camas. Pousei-te as mãos nos ombros fracos. Toda a força te esmorecera nos braços, na pele ainda pele viva. E menti-te. Disse aquilo em que não acreditava. Ao olhar amarelo, ofegante, disse que tudo seria e seríamos de novo. E menti-te. Disse vamos voltar para casa, pai; vamos que eu guio a carrinha, pai; só enquanto não puder, pai; vá, agora está fraco mas depois, pai, depois, pai. Menti-te. E tu, sincero, a dizeres apenas um olhar suplicante, um olhar para eu nunca mais esquecer. Pai. À hora, mandaram-nos sair. Quando saímos, agarrados como náufragos, a luz abundante bebia-nos.

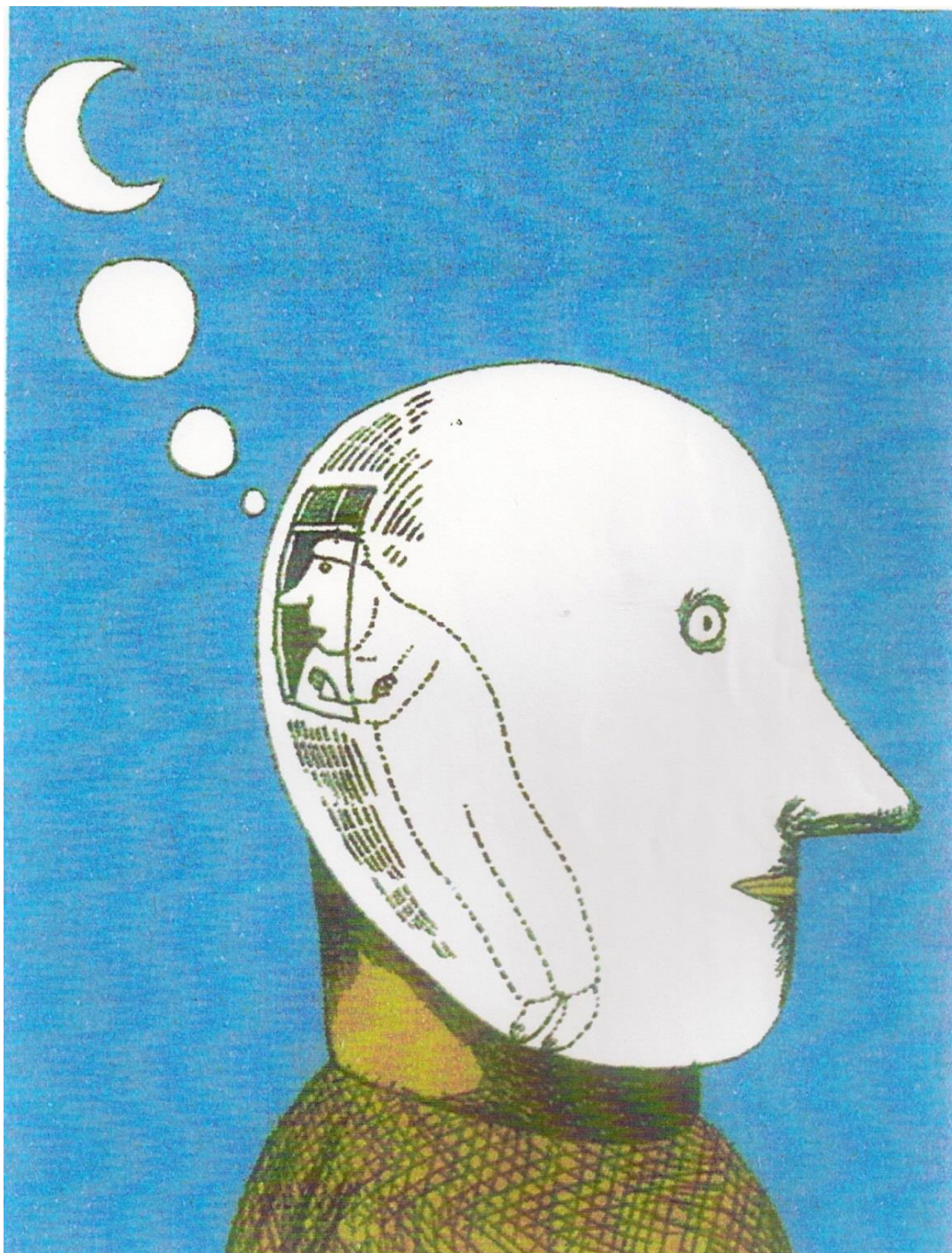
E esta tarde, e esta terra agora cruel. Na nossa rua, a nossa casa. A porta do quintal parada à minha frente, fechada, desafiante. Dizia nunca esquecerei, e esta tarde lembrei-me. Com os teus movimentos, tirei do bolso o teu molho de chaves e, como costumavas, usei todos os cuidados para escolher a chave certa, examinando cada uma, orgulhando-me de cada uma. E, na fechadura, o triunfo. As coisas a acontecerem devidamente. A ferrugem, as dobradiças soltaram um grito como um suspiro ou um estertor. O alumínio rente ao mármore arrastou, varreu uma figura certa e branca no cobertor grosso de folhas de pessegueiro. Abandonado sobre o tamanho grande de um inverno, o quintal de quando eu era pequeno, o quintal que construístes, pai. Tristes tristes flores novas e folhas novas nos ramos das árvores, canteiros pintados de malvas, trevos, ervas verdes, verdes de quando eu era pequeno e tu chegavas e me ensinavas trabalhos de grande. Orienta-te, rapaz. Eu oriento-me, pai. Não se preocupe. Eu também sei, eu também consigo. (...)




José Luís Peixoto, *Morreste-me*, 5.ª ed., Temas e Debates, 2003



Anexo 8 – Imagem: Morin, Hervé. In Courrier International, nº144, fevereiro 2008



## Anexo 9 – Artigo científico



ES/3 de Rio Tinto 2010/11  
Português 10º J – 09/11/2010

### A memória

A auxiliar administrativa californiana de 42 anos conhecida na biblioteca médica simplesmente como “AJ” recorda-se de cada dia da sua vida desde os 11 anos de idade. O técnico de laboratório na reforma denominado “EP”, de 85 anos, lembra-se apenas do seu pensamento mais recente. Ela terá possivelmente a melhor memória do mundo. Ele, uma das piores. (...) Há 15 anos, porém, o vírus *Herpes simplex* disseminou-se pelo seu cérebro, devorando-o como se fosse uma maçã. (...) EP é como uma câmara de vídeo com a cabeça de gravação avariada. Ele vê, mas não regista. (...)

AJ e EP são dois extremos da memória humana. E nos seus casos ilustram de maneira mais eloquente do que uma TAC cerebral em que medida as nossas memórias fazem de nós aquilo que somos, (...) Este quilo e trezentos gramas de matéria enrugada (...) é capaz de preservar pormenores banais de recordações da infância durante uma vida inteira, mas muitas vezes nem sequer consegue fixar um importantíssimo número de telefone durante dois minutos. A memória é muito estranha.

O que é a memória? A memória é um padrão de ligações entre os neurónios armazenado no cérebro. Existem cerca de cem mil milhões destes neurónios, cada qual capaz de gerar possivelmente 5 a 10 mil ligações sinápticas com outros neurónios, o que dá um total de cerca de 500 a 1000 biliões de sinapses no cérebro do adulto médio. (...) Cada sensação que recordamos, cada pensamento que nos ocorre, altera as ligações existentes no interior dessa vasta rede. As sinapses reforçam-se, enfraquecem ou formam-se de novo. A nossa substância física altera-se. Aliás, está sempre a alterar-se, a cada momento, mesmo quando dormimos. (...)

Embora não exista acordo quanto ao número de sistemas de memória existentes, por norma os cientistas dividem as memórias em dois tipos: declarativas e não-declarativas (...). As memórias declarativas são as coisas sobre as quais sabemos ter lembrança, como a cor do nosso carro ou os acontecimentos de ontem à tarde. (...) As memórias não-declarativas são coisas que sabemos, mas nas quais não pensamos de forma consciente, como andar de bicicleta ou desenhar uma forma que vemos ao espelho. Não é no hipocampo que essas memórias inconscientes são consolidadas e armazenadas. Elas manifestam-se em regiões diferentes do encéfalo. A aprendizagem da coordenação motora tem lugar no cerebelo, abaixo do cérebro e na porção posterior do encéfalo; a aprendizagem das percepções no neocórtex e a aprendizagem dos hábitos no núcleo caudado, um dos núcleos da base. (...)

As metáforas que utilizamos para descrever a memória (a fotografia, o gravador, o espelho, o disco rígido) sugerem precisão mecânica, como se a mente fosse um dispositivo de transcrição metódica das experiências. (...) Porém, como gravador o cérebro faz um trabalho evidentemente mau: as tragédias e as humilhações parecem ficar marcadamente gravadas, frequentemente com a exactidão mais insuportável, enquanto as memórias que entendemos serem necessárias (o nome de uma pessoa conhecida, a hora de um encontro, a localização das chaves do carro) acabam por se evaporar. (...)

A nossa cultura submerge-nos com informação nova, mas pouca dessa informação é recolhida e catalogada de maneira a poder ser recuperada mais tarde. O que significaria dispor de todo este conhecimento, de outro modo perdido, na palma da mão? Será que nos tornaria pessoas mais persuasivas e mais confiantes? Num certo sentido essencial, será que nos tornaria mais espertos? Na medida em que a nossa experiência é o somatório das nossas recordações e a sabedoria o somatório da experiência, a posse de uma memória melhor significaria não só saber mais sobre o mundo, mas também sobre si mesmo. Quantas ideias valiosas ficaram por pensar devido às limitações da nossa memória?

Texto adaptado e retirado do manual *Expressões 10*, pág. 120, para fins pedagógicos.



## Anexo 10 – Ficha de trabalho: o verbo



ES/3 de Rio Tinto 2010/11

Português 10º J – 02/11/2010

- 1) No excerto que se segue, encontra o tempo adequado a cada verbo entre parêntesis.
- 2) Agora, refere a distinção entre o uso do presente e o do perfeito ou imperfeito.
- 3) Qual a diferença entre o uso do perfeito e o imperfeito?

### Ficha 1

“Quando uma criança \_\_\_\_\_ (nascer), nasce com ela toda uma capacidade infinda de imaginar, de ler. Porque imaginar é, de certa forma, a leitura do real e do irreal que dentro e fora de nós existe.

Mesmo muito pequenina, a criança já \_\_\_\_\_ (ler): já lê o cheiro, o jeito, o ritmo da mãe e do pai. Dos que lidam com ela, de perto e de feição.

“(…) Lembro-me da minha infância, inevitavelmente. As infâncias \_\_\_\_\_ (servir) para nos valermos delas quando delas precisamos. E se de vez em quando me socorro da minha, é só porque a \_\_\_\_\_ (Ter) mais à mão...

Todas as pessoas têm uma infância e só uma. É a que em nós se \_\_\_\_\_ (escrever) e se faz escrita. Sempre povoada de lugares, de vozes, de caras, de nomes, de importantíssimos pormenores. (...)

Por mim, \_\_\_\_\_ (lembrar-se) de um pinhal e de uma árvore em particular à sombra da qual \_\_\_\_\_ (ser) bom estar encostada. Árvore que também \_\_\_\_\_ (servir) para brincar às escondidas com as minhas irmãs.

Para não haver enganos, com um pau \_\_\_\_\_ (Fazer) imensos riscos, imensos gatafunhos no chão à volta dela para sabermos bem qual era, quando ali tornássemos.

\_\_\_\_\_ (Ser) uma das primeiras escritas que me lembro de ter feito.

Com aqueles gatafunhos, e assim à distância, eu \_\_\_\_\_ (ver) que a menina que eu era, queria dizer que tinha estado ali – e que tinha gostado de estar ali – e que fosse pelo que fosse, ou para o que fosse, tinha tido necessidade de dizer através da maneira possível naquele momento: através de riscos no chão.

Mas eu gostava de fazer sobressair o valor que a infância \_\_\_\_\_ (aguentar) na criança, na sua descoberta do mundo que a \_\_\_\_\_ (rodear) e em que tem de viver. Se cada um de nós reparar bem, todos os riscos desse tempo de infância, todos os sinais, todos os gatafunhos \_\_\_\_\_ (ter) o seu sentido, a sua razão de ser, e muitas vezes, sem nós darmos por isso, \_\_\_\_\_ (Continuar) presentes na nossa memória – vivem connosco.

Imaginação como o prender e soltar imagens no tempo e no espaço.

Leituras e escritas vivendo desde sempre ao nosso lado.

Desde que uma criança nasce, nasce toda uma leitura e uma escrita que a vão acompanhar pela vida fora e que lhe dizem directamente respeito: que a envolvem e a projectam.

\_\_\_\_\_ (Estar) a pensar agora numa leitura que vai sendo, a pouco e pouco conhecimento.

Estou a pensar agora numa escrita que vai sendo, a pouco e pouco experiência.

(...)"

Texto adaptado de Maria Alberta Menéres, retirado do manual *Com Textos 10º Ano*, pág. 144, 2010.

## Ficha 2

Reescreva as frases de acordo com formas verbais pedidas

1) Pretérito Perfeito do Indicativo:

Passo três dias deitado numa pedra a namorar o recorte delicado das Berlengas.

2) Pretérito Imperfeito do Indicativo:

Atraem-me as ilhas misteriosas e desertas dos meus sonhos.

3) Pretérito Perfeito do Indicativo:

No primeiro dia em que vou à escola é a minha irmã que me leva.

4) Pretérito Imperfeito do Indicativo:

“Namorei uma rapariga de nome Deolinda, que morou num prédio de uma rua paralela.”

5) Pretérito Imperfeito do Indicativo:

A campainha é um pequeno sino de metal estridente que a professora agita e que se ouve muito longe.

6) Pretérito Perfeito:

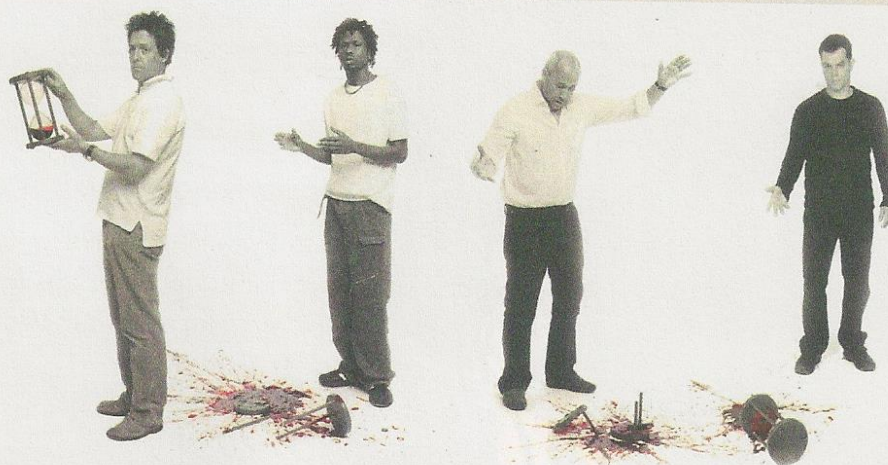
Habituo-me a ser o que a memória faz de mim e não fico de todo descontente com o resultado.

## Anexo 11 – Atividades de pré-leitura

### ANTES DE LER

1. Observa a imagem que se segue e lê o texto que a acompanha.

Acabou o tempo, a paciência e o limite da tolerância



**DARFUR** Há quatro anos que o mundo sabe que o horror existe. Numa pequena região a Oeste do Sudão, um povo de pelo menos cinco milhões de pessoas é alvo de genocídio sistemático. Mais de 400 mil mortos e dois milhões que sobrevivem em miseráveis campos de refugiados. Toda a população precisa de apoio humanitário que as autoridades sudanesas recusam liminarmente. As violações fazem parte desta rotina de terror, guardada por um exército de crianças-soldados. Hugh Grant, Emmanuel (que já foi criança-soldado no Sudão e hoje é “rapper”), Mark Knofler e Matt Dammon deram a cara por uma campanha que pede a intervenção da ONU. Chama-se “time’s up”.

in *Expresso*, 5 de Maio de 2007



## Anexo 12 - Texto narrativo e descritivo: o conto

### *Os vizinhos*

As famílias se davam, cordiais, unha e sabugo. Não havia dia que não trocassem favores, emprestassem alegrias, esmiudanças conversas. Aquilo era como se não houvesse paredes. Ou que não tivessem ouvidos: digamos que uma família única distribuída em duas casas contíguas.

5 Chegavam ao ponto de partilhar o mesmo cão de guarda. O Silvester Estaline, assim se chamava o bicho, ensinado a patrulhar os espaços comuns da escadaria. Revezavam-se e vice-versavam-se nos cuidados do cão: um dia uns, outro dia outros. No meio das duas casas, o bicho aprendera a repartir fidelidades. Ele só tinha uma única matilha.

10 As famílias se vizinhavam tanto e por tanto tempo que os filhos acabaram por se namoriscar. Ela, de um lado, ele, do outro, começaram por trocar melosos bilhetes. Depois, dizem as línguas, já partilhavam travesseiro. Sem licença dos parentes. Mas não havia prova, só o cão poderia testemunhar.

– *Começámos vizinhos, caminhamos para compadres.*

15 Assim se aceitava o entretrançar dos destinos dos clãs. Até que começaram as notícias. A televisão falava de conflitos étnicos. Assunto pequeno e longínquo. Mas alastrando grave como contagiosa doença. Nem as famílias sabiam bem o que era isso de “étnico”. Num jantar em comum, o mais velho do lado de lá assegurou que o termo deveria ser “técnico” e o conflito era o que opunha o treinador aos jogadores do clube. Sendo o clube o mesmo das duas famílias. E beberam em honra dos futuros golos, vitórias e taças.

Mas as notícias se adensaram, como as nuvens em Novembro. Já todos sabiam o que era isso de “étnico”. E falava-se de conflitos que, para além de divisões racionais, tinham base religiosa. Até que se começou a falar de escaramuças militares. As famílias deixaram de escutar em comum o noticiário televisivo. Porque sempre se degenerava em querela. Até que o vizinho da esquerda bateu à porta do outro e lhe perguntou:

– *Desculpe, vizinho, mas você tem raça?*

O outro, pesaroso, acenou que sim. Que tinha. E era, exactamente, a outra raça, a contrária, a verdadeiramente pura. Não o disse ao outro. Para não o vexar.

30 – *Desculpe, eu nunca reparei.*

– *Pois, lá em casa, nós já comentámos sobre a vossa etnia.*

Descobriram, súbito, que pouco tinham a esclarecer. Em silêncio, a porta se fechou, parecia nem haver mão que a movesse. E mais que a porta, era o coração deles que se fechava.

35 Não houve mais visitas. Durante um tempo, os namorados ainda se encontraram no vão das escadas. Às escondidas. Mas o cão, o Silvester Estaline, denunciava a sua presença e os moços se separavam, chamados pelas vozes severas. Não tardou que fosse o último encontro. O grave foi o seguinte: ninguém lhes deu essa ordem de separação. Era coisa que eles absorveram do noticiário – a irreconciliável diferença 40 entre suas culturas.

Os vizinhos liam, escutavam e ganhavam novos entendimentos do universo. Tudo ganhava uma nova lógica: havia a História, a religião, as tradições – tudo isso sempre os dividia. E as famílias se interrogavam: como puderam ter sido amigos?

Uma tarde, a moça tiquetateou os dedos na janela do antigo namorado. 45 Queria saber uma última coisa: a religião dele qual era? A bem dizer, o moço nem sabia bem. Foi dentro, ao pai, para confirmar. Depois, veio a resposta: que era a outra, a única, a verdadeira. Mas qual? Isso o pai não explicara. A moça ainda tentou posterior esclarecimento mas a cortina foi puxada, por conveniência de silêncio.

50 A distância foi dando lugar ao ódio. E à convicção de que a culpa dos males mundiais residia ali ao lado. Desgraças passadas e futuras só tinham uma única e fácil explicação: os outros, ali à mão de serem condenados.

Certa noite, um dos vizinhos tomou a drástica decisão – agredir os outros, apanhando-os em desprevenção. O plano era simples, tão simples quanto a raiva: matar 55 o chefe do anexo clã. Conheciam-se os movimentos do inimigo. Bastava emboscar o outro nessa rotina, ali no obscuro pátio.

E assim foi. Matraca na mão, o vizinho matador perseguia passo-ante-passo o vizinho morredor. Mas, eis que: um súbito e inesperado vulto. Era o cão, sabotando suas intenções. O outro vizinho se virou e perguntou o que se passava. Há muito tempo 60 que já não se falavam. Ficaram ali trocando pequenas falas, sobre assuntos práticos. Até encontraram gosto na conversa, uma ponta de saudade dos tempos. Combinaram os turnos nas passeatas a dar ao Silvester. Despediram-se, com gesto e palavras hesitantes. Já no umbral da porta, ambos tomaram decisão de regressar atrás. E os dois acariciaram o cão, comungando um mesmo envergonhado sorriso.

## Anexo 13 – Questionário sobre o conto “Os Vizinhos”, Mia Couto

### COMPREENDER

1. Assinala, no primeiro parágrafo, duas expressões que evidenciem o grau de união das duas famílias retratadas no texto.
2. Relê o segundo parágrafo.
  - 2.1. Propõe uma explicação para a origem do nome do cão – Silvester Estaline.
  - 2.2. Comenta o sentido da frase “*Ele só tinha uma única matilha.*” (II. 8-9)
3. A certa altura da história, dá-se uma mudança no rumo dos acontecimentos.
  - 3.1. Situa esse momento no texto.
  - 3.2. Identifica o facto que marca essa alteração.
  - 3.3. Prova que a degradação do relacionamento entre as famílias se vai fazendo de forma gradual.
  - 3.4. Sinaliza a comparação que ilustra o momento em que as famílias começam, de facto, a separar-se.
  - 3.5. Explica, por palavras tuas, o que se passou para que a porta e o coração dos vizinhos se tivessem fechado.
4. A consciência da “*irreconciliável diferença entre suas culturas*” (II. 39-40) levou um dos vizinhos a tomar uma “drástica decisão”.
  - 4.1. Explicita-a.
  - 4.2. Sublinha, no penúltimo parágrafo, dois vocábulos que estejam semanticamente associados a “guerra”.
  - 4.3. Identifica o facto que fez gorar a intenção do vizinho “*matador*”.
  - 4.4. Comenta o papel do cão na reconciliação dos vizinhos.

## Anexo 14 – Ficha de trabalho: pronomes pessoais átonos



ES/3 de Rio Tinto 2010/11  
Português 10ºJ – 31/05/2011

### Ficha Informativa

#### Posição dos pronomes átonos na frase

Existem regras sintácticas básicas que determinam a posição destes pronomes na frase, ou seja, antes, após, ou no meio das formas verbais.

- ✚ Por norma os pronomes pessoais com a função sintáctica de complemento directo e indirecto são colocados depois do verbo usado nos tempos simples.

Exemplo: O João encontrou-as.

A Maria deu-lhe o livro.

- ✚ Nos tempos compostos ou na passiva, os pronomes colocam-se depois dos verbos **ter** ou **ser** e antes do verbo principal.

Exemplo: Tenho-os visto muitas vezes.

O livro foi-me oferecido

- ✚ Com os verbos que expressam noção de desejo, possibilidade, probabilidade, dever, necessidade... (querer, poder, dever, ter), ou conjunções perifrásticas (verbo auxiliar+verbo principal), os pronomes são colocados à direita ou <sup>a esquerda</sup> do verbo auxiliar ou do verbo no infinitivo.

Exemplo: Pode-nos enviar isso amanhã.

Pode enviar-nos isso amanhã.

Eles estão-no a aborrecer.

Eles estão a aborrecê-lo.

- ✚ São colocados no meio do verbo quando se trata do futuro do indicativo ou condicional, nos seguintes casos:

- ❖ Frases declarativas positivas.

Exemplo: Ela encontrar-nos-á.

Chamá-lo-ei.

- ❖ Frases interrogativas directas totais positivas.

Exemplo: O João oferecer-te-ia o livro?



- ✚ Vêm antes do verbo sempre que usados em frases ou orações subordinadas iniciadas por conjunções (**apenas, embora, mal, nem, porque, que**), preposições (**até, conforme, consoante, em, para, por**), pronomes (**alguém, ambos, nada, nenhum, pouco, qualquer**), advérbios (**já, não, onde, quando, sempre, só**):

❖ **Frases negativas:**

Exemplo: Não o imaginava assim.

Ninguém o tinha visto.

Nada o poderia travar.

❖ **Frases começadas por pronomes ou advérbios interrogativos:**

Exemplo: Quem os viu?

Como lhe entregaram o livro?

Quando os vens ver?

❖ **Frases começadas por pronomes ou advérbios:**

Exemplo: Até tu te enganaste.

Alguém se tinha apercebido disso.

Apenas ela me podia ajudar.

❖ **Orações subordinadas:**

Exemplo: Foi logo falar-lhe, mal a viu.

Para me ter visto, tinha de estar muito perto.

Disse ao João que o iam visitar.

❖ **Orações que expressam desejo de que algo aconteça:**

Exemplo: Oxalá te lembres do que te pedi!

Era bom que lhe tivesses contado.

Oxalá lhe queira falar.

**Variações nos pronomes o, a, os, as.**

- ✚ Quando os verbos terminam em **-r, -s, ou -z**, os pronomes passam a **lo, la, los, las**.

Exemplos: Comprá-las. (comprar + as)

Vende-lo. (vendes + o)

Fá-lo. (faz + o)

- ✚ Quando os verbos terminam em **-m, -ão, ãe** (nasais), os pronomes tomam a forma **no, na, nos, nas**.

Exemplo: Compre-m no (comprem + o)

Dão nas (Dão + as)

Põe no na estante. (Põe o livro na estante.)

**Exercícios:**

1) Tendo em conta o item gramatical estudado, substitui as palavras/expressões sublinhadas pelo pronome pessoal com função sintáctica de complemento directo ou indirecto que lhe corresponda na posição correcta.

a) Não havia dia em que as famílias não trocassem favores.

---

b) “ [...] ensinado a partilhar os mesmos espaços comuns da escadaria.”

---

c) As famílias deixaram de escutar em comum o noticiário.

---

d) Ninguém deu aos namorados ordem de separação.

---

e) Tudo isso sempre dividira os vizinhos.

---

f) Foi dentro perguntar ao pai.

---

g) Combinaram os turnos nas passeatas a dar ao Silvester.

---

2) Coloca os pronomes nas posições correctas, justificando a tua resposta.

a) “Mas as notícias se adensaram.”

---

b) “Os vizinhos se davam.”

---

c) “As famílias se avizinham tanto [...] ”

---

d) “Até que o vizinho da frente bateu à porta do outro e lhe perguntou:”

---

e) “A porta se fechou.”

---

f) “ [...] e os moços se separavam, chamados pelas vozes severas. ”

---

3) Transforma as frases do grupo 2, iniciando-as por conjunções, preposições, pronomes indefinidos, advérbios e fazendo as alterações necessárias.

---

---

---

---

---

---

A professora estagiária